University of Alberta Library
0 1620 1612 8801

AUTORISÉ PAR LE MINISTERE

Français

Programme d'études par année scolaire

Français langue première

Neuvième année

Alberta
LEARNING
Direction de l'éducation française

440.7071
A435
2000
9e annee
c.3
CDPCOLSP

UNIVERSITY OF ALBERTA
QUAECUMQUE VERA

EX LIBRIS
UNIVERSITATIS
ALBERTENSIS

AUTORISÉ PAR LE MINISTERE

Programme d'études par année scolaire
Français langue première

Neuvième année

Alberta
Learning
2000

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Français : programme d'études par année scolaire – français langue première : neuvième année.

ISBN 0-7785-1059-X

1. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Secondaire) – Alberta.
I. Titre

PC2068.C2.A333 2000 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres (à spécifier)	

Copyright © 2000, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning, Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2, Téléphone : (780) 427-2940, Télécopieur : (780) 422-1947, Courriel : def@edc.gov.ab.ca

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Bibliothèque Saint-Jean
University of Alberta

REMERCIEMENTS

Un projet de cette envergure exige la participation et l'étroite collaboration de plusieurs personnes. La Direction de l'éducation française – Language Services Branch – tient à reconnaître la contribution et l'expertise des personnes suivantes dans l'élaboration de cette publication :

Alain Nogue	Directeur adjoint – Programmation française
Nicole Lamarre	Directrice du projet
Jacinthe Lavoie	Conceptrice de programmes

Nous désirons également reconnaître l'apport des personnes suivantes :

Jocelyne Bélanger	Coordination des services de révision
Marie-José Knutton	Révision
Louise Chady	Coordination de la production
Charles Adam	Graphisme
Marthe Corbeil	Traitement de texte
Nancy Duchesneau	Traitement de texte
Céline Nadon	Traitement de texte
Josée Robichaud	Traitement de texte

Et en dernier lieu, nous tenons à remercier ceux qui, de près ou de loin, ont gracieusement accepté de partager leurs réflexions et appuyer la Direction de l'éducation française dans la réalisation de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements iii

VUE D'ENSEMBLE 1

- Introduction 1
- Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue première 1998 1
- L'optique des résultats d'apprentissage 1
- Principes d'apprentissage 2
- Présentation du programme d'études de français langue première 1998 3

  1. Culture et identité 4
  2. Communication orale 4
     a) L'écoute 4
     b) L'interaction 4
     c) L'exposé 5
  3. Lecture 5
  4. Écriture 5

- Organisation des résultats d'apprentissage généraux 6
- Guide d'utilisation du programme d'études par année scolaire 7
- Degré d'autonomie de l'élève 8
- Formats du document 8
- L'évaluation des apprentissages 9
- Sources bibliographiques principales 10

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES PAR ANNÉE SCOLAIRE – FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE 11

- Un programme plus précis 11
- Les priorités au secondaire premier cycle 11

CULTURE ET IDENTITÉ 13

COMMUNICATION ORALE 17

- L'écoute 17
- L'interaction 23
- L'exposé 26

LECTURE 33

ÉCRITURE 43

ANNEXES

1. L'enseignement du français 59
2. Un aperçu du contexte d'enseignement en milieu francophone en Alberta 71
3. L'intégration des matières 73

Digitized by the Internet Archive
in 2016

https://archive.org/details/programmedtudesp00albe_8

VUE D'ENSEMBLE

- **Introduction**

À l'automne 1992, la Direction de l'éducation française (DÉF) – Language Services Branch – élaborait un plan d'action visant la révision du programme de français 1987. Afin de mieux cerner les besoins du milieu, l'équipe de français de la DÉF a organisé, avec l'appui de la Fédération des parents francophones de l'Alberta, une série de rencontres avec les parents des diverses régions de la province. Poursuivant le même but, elle a ensuite consulté des administrateurs, des enseignants et des élèves.

Au cours de l'année 1993, cette même équipe a organisé une série d'entrevues avec des élèves de la première à la douzième année afin d'analyser leurs habiletés reliées à la communication orale. Un projet similaire a été mis sur pied pour analyser leurs habiletés reliées à la communication écrite.

Toujours dans le but de recueillir plus d'information, les membres de l'équipe ont pris connaissance des plus récentes recherches dans le domaine des sciences du langage, des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive. Cette information leur a permis de mieux comprendre ce qu'est l'apprentissage et de mieux cerner les mécanismes de l'enseignement des langues.

En décembre 1993, les ministres de l'Éducation des quatre provinces de l'Ouest et des deux Territoires signaient *Le protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien*. Riche de l'information recueillie dans le milieu et de l'analyse des travaux des élèves, l'équipe de la DÉF s'est jointe à l'équipe interprovinciale pour élaborer le *Cadre commun des résultats d'apprentissage de français langue première (M-12)*. Ce document, paru en septembre 1996, a servi de base à l'élaboration du *Programme d'études de français langue première (M-12)*.

- **Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue première 1998**

Conscients du rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, les ministres de l'Éducation signataires de l'entente et leurs représentants ministériels ont orienté leurs travaux vers les **résultats d'apprentissage**, plutôt que vers les **objectifs d'enseignement**, comme c'était le cas dans le programme d'études de français – langue maternelle, secondaire premier cycle, publié en 1987. Les résultats d'apprentissage représentent l'ensemble des compétences que les élèves de l'Ouest et du Nord canadiens devraient maîtriser à la fin de chaque année scolaire. En plus de reprendre et d'expliciter les résultats d'apprentissage contenus dans le cadre commun, le programme d'études de 1998 contient des résultats d'apprentissage qui reflètent les besoins particuliers des élèves inscrits à un programme de français langue première en Alberta.

- **L'optique des résultats d'apprentissage** [1]

Un résultat d'apprentissage définit un comportement langagier en précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes qu'un élève a acquises au terme d'une séquence d'apprentissage. Cette optique place donc l'élève au centre des actions pédagogiques.

Ce document présente deux types de résultats d'apprentissage :

- ***les résultats d'apprentissage généraux***, qui s'appliquent de la maternelle à la douzième année, sont des énoncés généraux qui décrivent ce qu'un élève doit être capable d'accomplir dans un domaine du développement langagier;

[1] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*, p. vii et viii.

- ***les résultats d'apprentissage spécifiques***, qui découlent d'un résultat d'apprentissage général, se veulent des descripteurs plus précis du comportement langagier de l'élève au terme d'une année scolaire déterminée.

L'accroissement du niveau de difficulté des résultats d'apprentissage d'une année scolaire à l'autre permet à l'élève de bâtir progressivement le répertoire de ses habiletés, de ses connaissances et de ses attitudes, et ainsi d'élargir son champ d'autonomie.

- **Principes d'apprentissage**

L'apprentissage d'une langue, comme tout autre apprentissage, est un processus personnel et social, qui se manifeste par la construction des savoirs et leur réutilisation dans des contextes de plus en plus variés et complexes. Les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive ont permis de dégager six principes d'apprentissage qui viennent jeter un nouveau regard sur les actes pédagogiques les plus susceptibles de favoriser l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances. Ces six principes d'apprentissage précisent que :

L'apprentissage est un processus actif et constructif. Pour l'apprenant, ses connaissances sont des représentations mentales du monde qui l'entoure et qui l'habite. De même, l'acquisition de connaissances ou l'intériorisation de l'information est un processus personnel et progressif qui exige une activité mentale continue. Donc, l'apprenant sélectionne l'information qu'il juge importante et tient compte d'un grand nombre de données pour créer des règles et des conceptions. Ces dernières, justes ou erronées, acquièrent rapidement un caractère permanent. L'enseignant est appelé à jouer le rôle de médiateur dans la construction, par l'apprenant, de règles et de conceptions. C'est en présentant des exemples et des contre-exemples qu'il permet à l'élève de saisir toutes les dimensions du savoir et d'éviter la construction de connaissances erronées.

L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. « L'apprentissage est un processus cumulatif, c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit pour les nier. »[2] Dans le cadre de sa planification, l'enseignant définit l'objet d'apprentissage et analyse les difficultés liées à ce savoir à acquérir. Il anticipe les connaissances antérieures des élèves et prévoit comment il activera leurs connaissances antérieures.

L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances. L'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme est une des caractéristiques de l'expert. Plus les connaissances sont organisées sous forme de schémas ou de réseaux, plus il est facile pour l'apprenant de les retenir et de les récupérer dans sa mémoire. Dans ces conditions, il est également possible de traiter un plus grand nombre de connaissances à la fois. Dans ses interventions auprès des élèves, l'enseignant présente des schémas, des graphiques, des cartes sémantiques, des séquences d'actions pour rendre les connaissances fonctionnelles et transférables.

L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles. Pour que l'apprenant soit en mesure d'intégrer et de réutiliser ce qu'il a appris dans des contextes variés, il lui faut déterminer quelles connaissances utiliser, ainsi que comment, quand et pourquoi les utiliser. L'enseignement doit donc tenir compte de trois types de connaissances : les connaissances théoriques (le quoi – connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment – connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le quand et le pourquoi – connaissances conditionnelles).

[2] Tardif, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions Logiques, 1992, p. 37.

L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques. L'apprenant doit pouvoir compter sur un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives pour pouvoir utiliser de façon fonctionnelle et efficace les connaissances acquises. En tout temps, l'élève doit être conscient des stratégies auxquelles il peut faire appel pour accomplir une tâche. Il doit également gérer ces stratégies de façon efficace.

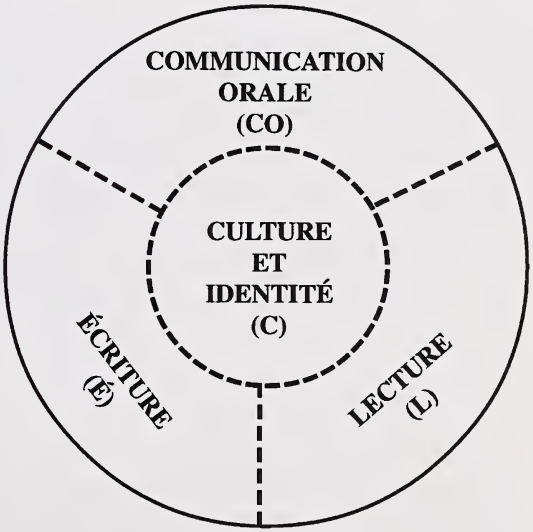
Un enseignement explicite des connaissances procédurales et conditionnelles, suivi de pratiques guidées et de pratiques coopératives, permettra à l'élève de développer un degré d'expertise dans un domaine donné. (Pour plus d'informations sur l'enseignement explicite, consulter l'annexe 1, *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage*.)

La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages. Comme toute autre connaissance, l'apprenant construit sa motivation scolaire à partir de ses croyances dans ses capacités d'apprentissage et de ses expériences scolaires. La motivation scolaire repose à la fois sur la valeur et les exigences de la tâche, et sur le pouvoir que l'élève a sur ses chances de réussite. Les croyances et les perceptions de l'élève détermineront son engagement, son degré de participation et sa persévérance à la tâche. D'une part, l'élève a une certaine responsabilité face à ses apprentissages et, d'autre part, l'enseignant a des responsabilités déontologiques dans la construction de la motivation scolaire de l'élève. L'enseignant doit, entre autres, proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables et s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder la tâche. Il doit aussi rendre explicites les retombées à court ou à long terme des apprentissages.

- **Présentation du programme d'études de français langue première 1998**[3]

Par rapport au programme de 1987, le programme de 1998 apporte des précisions importantes en ce qui a trait au processus de réalisation des projets de communication. Pour chaque année scolaire, on trouvera des tâches bien précises et des résultats d'apprentissage spécifiques permettant à l'apprenant de planifier et de gérer ses projets.

Le schéma ci-après présente les différents domaines de l'apprentissage du français langue première. Les trois domaines d'utilisation de la langue : *Communication orale, Lecture et Écriture* intègrent le travail effectué par l'élève pour développer ses compétence cognitives, métacognitives et communicatives. Ils sont en outre alimentés par le domaine *Culture et identité.*



[3] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*, p. x et xiv.

Si *Culture et identité* est présenté comme un domaine à part, il va de soi que, loin d'être travaillé de façon isolé, il doit être intégré aux trois autres domaines langagiers. La seule raison pour laquelle ce domaine a été séparé, c'est pour mieux le cerner et l'expliciter dans des résultats d'apprentissage spécifiques. Ce besoin de traiter l'acte de communication de façon holistique s'applique aux trois autres domaines qui doivent aussi être interreliés dans la pratique pédagogique quotidienne.

En tenant compte de la présence et de l'influence des médias dans la vie moderne, l'étude des médias comme mode de communication, aurait pu faire l'objet d'un domaine particulier. Il semblait plus réaliste de l'intégrer aux autres domaines afin de toujours amener l'élève à considérer l'aspect médiatique de la communication dans ses projets de communication.

1. Le domaine *Culture et identité*

La dimension culturelle et identitaire a été élaborée sous deux facettes complémentaires : la prise de conscience et l'action. Le *résultat d'apprentissage C1* porte sur la nécessité, pour l'élève, de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs. Mis en contact avec les divers éléments de son environnement socioculturel francophone, l'élève apprendra à construire progressivement sa réalité culturelle.

Le *résultat d'apprentissage général C2* s'ajoute au précédent pour appuyer le processus de construction identitaire. Il conduit l'élève à témoigner de la façon dont il vit sa francophonie en l'incitant à poser des gestes authentiques et signifiants. L'élève est ainsi appelé à vivre des expériences de création en langue française et à y associer ses propres valeurs.

2. Le domaine *Communication orale*

Trois volets articulent le domaine *Communication orale* : l'écoute, l'interaction et l'exposé.

a) *L'écoute*

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce volet s'est faite à partir de la conception de l'écoute selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un discours. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écoute exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets d'écoute, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux CO3 et CO4,* et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés d'une part, dans le *résultat d'apprentissage général CO1* qui porte sur les stratégies de planification et d'autre part, dans le *résultat général d'apprentissage CO2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet d'écoute.

b) *L'interaction*

L'interaction est particulièrement importante dans la communication orale. C'est un échange dynamique au cours duquel des individus expriment spontanément leurs besoins, leurs réactions, leurs idées, leurs opinions, tout en interprétant les messages de leur(s) interlocuteur(s). L'interaction est caractérisée par une négociation de sens.

Trois résultats d'apprentissage articulent le volet interaction. Le premier *résultat d'apprentissage, CO5,* porte sur la gestion des interventions dans des situations d'interaction. L'élève apprend, entre autres, à prêter attention à ses interlocuteurs, à reformuler les propos de ses interlocuteurs pour s'assurer qu'il a bien compris, à ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation.

Le deuxième *résultat d'apprentissage général* de ce volet, *CO6,* porte sur l'appropriation d'expressions courantes utilisées dans des situations de la vie quotidienne. L'acquisition de ces expressions permettra à l'élève de faire part de ses goûts, de ses opinions, de ses sentiments ou encore, de rapporter un événement. La compréhension et l'utilisation d'une variété d'expressions idiomatiques fait également partie de ce résultat d'apprentissage général.

Le troisième *résultat d'apprentissage* de ce volet, *CO7*, porte sur la participation de l'élève à des conversations de la vie quotidienne. Celui-ci sera capable de parler couramment des réalités qui le touchent, tels que des sujets portant sur sa vie de tous les jours, sur ses relations interpersonnelles, sur ses aspirations et sur le monde qui l'entoure.

c) ***L'exposé***

L'exposé est un type de communication orale qui exige de l'orateur un plus grand souci de la langue et de la structure du discours.

Trois résultats d'apprentissage articulent le volet de l'exposé. Le premier, *CO8*, porte sur la préparation, par l'élève, de ses présentations et de ses interventions en fonction de la situation de communication, de même que sur un souci de clarté et de correction de la langue.

Le deuxième *résultat d'apprentissage général* de ce volet, *CO9*, porte sur ce que l'élève doit faire pour gérer ses présentations et ses interventions, c'est-à-dire la mise en œuvre des stratégies et des connaissances appropriées à la situation de communication proposée dans le *résultat d'apprentissage général CO10*, c'est-à-dire le troisième résultat d'apprentissage de ce volet.

3. Le domaine *Lecture*

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de la lecture selon laquelle l'élève est un lecteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La lecture exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser les projets de lecture présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux L3 et L4,* et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le *résultat d'apprentissage général L1* qui porte sur les stratégies de planification et dans le *résultat général d'apprentissage L2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet de lecture.

4. Le domaine *Écriture*

Le domaine *Écriture* se présente dans l'ensemble selon une orientation parallèle à celle retenue en *Communication orale* et en *Lecture.* Cette orientation fait de l'élève un scripteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écriture exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser les projets présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux É3 et É4,* et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le *résultat d'apprentissage général É1* qui porte sur les stratégies de planification et dans le *résultat général d'apprentissage É2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet d'écriture.

- **Organisation des résultats d'apprentissage généraux**

Dans l'ensemble, l'organisation des résultats d'apprentissage généraux suit le processus du déroulement des activités : par exemple, le contexte de la tâche (CO3 et CO4), la planification (CO1) et la gestion de cette tâche (CO2). À la lecture des résultats d'apprentissage spécifiques, on notera que l'analyse de l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser la tâche se trouve sous le résultat d'apprentissage : gestion.

Remarque : L'enseignant trouvera des renseignements complémentaires sur le déroulement des activités à l'annexe 1 : *Caractéristiques des situations d'apprentissage*.

Culture et identité
C1. Réalité culturelle
C2. Construction identitaire

Communication orale	Lecture	Écriture
L'écoute		
CO3. Contexte : besoin d'information	**L3.** Contexte : besoin d'information	**É3.** Contexte : besoin d'information
CO4. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**L4.** Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**É4.** Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique
CO1. Planification	**L1.** Planification	**É1.** Planification
CO2. Gestion	**L2.** Gestion	**É2.** Gestion
L'interaction		
CO7. Contexte : vie quotidienne		
CO5. Gestion		
CO6. Développement du vocabulaire		
L'exposé		
CO10. Contexte : répondre à divers besoins		
CO8. Planification		
CO9. Gestion		

* L'ordre de présentation des résultats d'apprentissage a été modifié pour correspondre au déroulement d'un projet de communication.

- **Guide d'utilisation du programme d'études par année scolaire**

Domaine langagier visé

Volet du domaine visé

COMMUNICATION ORALE

Résultat d'apprentissage général (**RAG**)

L'interaction

CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.

Niveau d'apprentissage

Phrase d'introduction présentant les différentes phases du processus de réalisation d'un projet de communication

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**
• **utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la conversation** – résumer les propos pour un nouvel arrivant, ou – inciter une personne à parler en lui posant une question, en rapportant ses propos et en lui demandant de développer un point;	A^0	↗		
• **utiliser divers moyens pour recentrer la discussion** – lorsque le groupe s'est éloigné du sujet : • reconnaître que le groupe est engagé sur une tangente, • inviter les interlocuteurs à revenir au sujet initial, – lorsque le sujet s'est étendu inutilement : • faire la synthèse, • délimiter le champ de discussion, • hiérarchiser les propos;	→	A^0	↗	
• **proposer des pistes qui permettent de faire avancer la discussion en cas d'impasse ou de conflit** – en cas d'impasse : • cerner le problème, • présenter le problème sous un autre angle, – en cas de conflit : • écouter ce que les intervenants ont à dire, • reformuler leurs interventions pour leur donner un ton neutre, • amener les intervenants à faire des compromis, si nécessaire;	→	→	A^0	↗
• **ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation de communication** – identifier les caractéristiques de ses interlocuteurs, – identifier les caractéristiques de la situation de communication, – choisir le registre de langue approprié;	→	→	A^0	↗

Résultat d'apprentissage spécifique (**RAS**) découlant du résultat d'apprentissage général

Symboles permettant de décrire le degré d'autonomie de l'élève en fonction d'un résultat d'apprentissage à un niveau donné

Description précise du comportement attendu de l'élève dans l'application des stratégies ou la réalisation

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^0 : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Légende permettant de qualifier le cheminement de l'élève vers l'autonomie (**A**)

La partie ombrée comprend les résultats d'apprentissage pour lesquels les élèves devraient avoir développé une autonomie au niveau prescrit (A^0 ou A^m)

Le reste du tableau comprend les résultats d'apprentissage pour lesquels les élèves reçoivent un soutien de la part de l'enseignant ou des pairs, et font l'objet d'une évaluation formative.

- **Degré d'autonomie de l'élève**

Comme précisé dans la section sur les principes d'apprentissage, un des rôles de l'enseignant est d'être le médiateur entre le savoir à construire et l'apprenant. Pour bien remplir ce rôle, il doit d'abord modeler pour l'élève le comportement attendu, c'est-à-dire les stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent de réaliser son projet (enseignement explicite). Ensuite, il accompagne l'élève dans la réalisation d'un projet qui fait appel aux mêmes stratégies (pratique guidée). Puis, il place l'élève dans une situation où il aura à utiliser, en compagnie de ses pairs, les mêmes éléments visés (pratiques coopératives). Finalement, il vérifie jusqu'à quel point l'élève a intégré les stratégies et le comportement attendus (pratique autonome et transfert).

Les symboles sont utilisés pour décrire cette marche de l'élève vers l'autonomie, tout en ayant l'appui de l'enseignant :

→ ***niveau intermédiaire d'indépendance : l'élève requiert un soutien fréquent de la part de l'enseignant et de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration explicite des éléments visés. Il travaille sur les éléments de base du concept à l'étude. Il favorise le travail de groupe et appuie régulièrement le groupe tout au long de l'activité.

➔ ***niveau avancé d'indépendance : l'élève requiert un soutien occasionnel de la part de l'enseignant et obtient le soutien de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration en fournissant la représentation complète du concept à l'étude. Il sollicite la participation des élèves au cours de sa démonstration. Il met l'accent sur ce qui semble poser problème. Il favorise le travail en petits groupes et guide l'objectivation (auto-évaluation) et la rétroaction par les pairs.

A^{o} ***autonomie de l'élève (stratégies, attitudes, etc.)***
En situation d'évaluation formative, l'enseignant vérifie avec quel degré d'autonomie l'élève a utilisé l'élément visé (stratégie, attitude, etc.). Il vérifie également jusqu'à quel point l'élève comprend son utilisation dans des contextes variés (transfert). Le résultat d'apprentissage (**RA**) est **observable** et la mesure est **qualifiable**.

A^{m} ***autonomie de l'élève (mécanismes de la langue et tâches)***
L'enseignant vérifie le comportement de l'élève face aux résultats d'apprentissage (**RA**) visés en situation d'évaluation sommative. Le produit du travail de l'élève est évalué et la mesure est **quantifiable**. L'évaluation des projets de communication (les tâches) et des mécanismes de la langue mène à la confirmation du degré de maîtrise de l'élève.

↗ ***consolidation des apprentissages***
L'enseignant place l'élève dans des situations de communication toujours plus complexes de façon à développer chez l'élève un champ d'expertise de plus en plus vaste et à accroître son autonomie.

- **Formats du document**

Afin de mieux répondre aux besoins des enseignants, le programme d'études élaboré à partir du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* est offert en deux formats : le format ***intégral*** et le format ***par année scolaire***.

– Le format ***intégral*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage ***de la maternelle à la douzième année***. Ce format permet à l'enseignant d'avoir une vue d'ensemble du développement d'une habileté, de la maternelle à la douzième année. Il peut s'y référer pour fin de diagnostic. Par exemple, si un élève rencontre des difficultés en lecture, l'enseignant pourrait consulter le document et voir quelles stratégies de planification ou de gestion l'élève devrait avoir acquises à ce niveau. Ensuite, il pourrait repérer une ou plusieurs stratégies qui ne sont pas mises en application par l'élève pour réaliser son projet de communication. L'enseignant pourrait également utiliser cette version du programme d'études pour enseigner de

nouvelles stratégies à un élève qui est prêt à aborder des textes plus complexes et accroître ainsi son degré d'autonomie.

Ce format facilitera également la planification en équipe-école. Il pourra servir d'outil de référence aux enseignants qui n'enseignent pas le français, mais qui partagent, avec leurs collègues, la responsabilité du développement langagier de l'élève.

Compte tenu de son format volumineux, cette version du programme d'études pourrait difficilement servir à la planification des séquences d'apprentissage à un niveau donné. Le deuxième format, plus convivial, permet de répondre à ce besoin.

– Le format ***par année scolaire*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage pour ***l'année ciblée et l'année précédente***, de même que tous les résultats d'apprentissage qui font l'objet d'un travail de sensibilisation menant à l'autonomie au cours des années subséquentes.

  Ce format allégé permet à l'enseignant de focaliser sur les résultats d'apprentissage prescrits à un niveau donné. De plus, il lui permet de connaître les acquis des élèves au niveau précédent. Ainsi, en septembre, un enseignant pourrait se référer à cette version du programme d'études pour planifier une séquence d'apprentissage à partir des résultats d'apprentissage de l'année précédente, afin de faire le point sur les acquis des élèves. Il pourrait également s'y référer pour voir quelles sont ses responsabilités face à la progression de l'élève vers une plus grande autonomie, et quel soutien il doit apporter à l'élève dans le développement des habiletés, des connaissances et des attitudes.

  Parce qu'il présente tous les résultats d'apprentissage de deux années scolaires consécutives, ce format allégé permet aux enseignants de classes à niveaux multiples de planifier les séquences d'apprentissage à partir d'un seul document.

- **L'évaluation des apprentissages**

Idéalement, les pratiques évaluatives sont le reflet de la conception de l'apprentissage. Si le savoir est une construction graduelle, les buts premiers de l'évaluation sont de fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et de fournir des données utiles aux divers intervenants. Selon cette conception, l'évaluation prend place, d'abord au début d'une démarche d'apprentissage, pour déterminer les connaissances antérieures de l'élève, et ensuite à la fin, pour déterminer ce qu'il a appris. Ainsi, l'élève pourra situer ses nouvelles compétences face à l'objet d'apprentissage et l'enseignant pourra expliquer le niveau de performance de l'élève et adapter ses interventions aux compétences réelles de l'élève.

Pour obtenir ces informations, l'enseignant doit présenter des tâches complètes, complexes et signifiantes : des tâches qui exigent la mise en œuvre de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Si la préoccupation première de l'enseignant est de développer des stratégies cognitives et métacognitives, il pourra assurer à l'élève une plus grande autonomie dans la réalisation de son projet de communication.

- **Sources bibliographiques principales**

ALBERTA. ALBERTA EDUCATION. *Programme d'études de français langue première (M-12),* Direction de l'éducation française, Alberta Education, 1998.

BOYER, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture,* Boucherville, Graficor, 1993, 205 p.

Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12), Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), septembre 1996, 77 p.

CHARTRAND, Suzanne. « Enseigner la grammaire autrement - animer une démarche active de découverte », *Québec français*, n° 99 (automne 1995), p. 32-34.

FOREST, Constance et Louis Forest. *Le Colpron. Le nouveau dictionnaire des anglicismes*, Chomedey, Laval, Éditions Beauchemin, 1994, 289 p.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture,* Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990, 255 p.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture – De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, 234 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement primaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1993, 81 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement secondaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1995, 179 p.

PICARD, Jocelyne et Yolande Ouellet. *Stratégies d'apprentissage et méthodes de techniques de travail au primaire*, Loretteville, Commission scolaire de La Jeune-Lorette, 1996, 67 p.

Pour un nouvel enseignement de la grammaire, Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand, Montréal, Les Éditions Logiques, 1996, 447 p. (Collection Théories et pratiques dans l'enseignement).

TARDIF, Jacques. « L'évaluation dans le paradigme constructiviste », *L'évaluation des apprentissages – Réflexions, nouvelles tendances et formation,* Collectif sous la direction de René Hivon, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 28-56.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, 474 p.

THÉRIAULT, Jacqueline. *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal, Les Éditions Logiques, 1996, 181 p.

VILLERS, Marie-Éva de. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Montréal, Québec/Amérique, 1992, 1324 p.

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES PAR ANNÉE SCOLAIRE – FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE

- **Un programme plus précis**

Le programme de français vise à placer l'élève dans des situations d'apprentissage qui lui permettent de s'approprier la langue française comme outil de développement personnel, intellectuel, social, culturel et communautaire.

À la suite de la consultation qui a précédé l'élaboration du programme de 1998, les concepteurs ont opté pour mettre l'accent sur le développement des stratégies de planification et de gestion menant à la réalisation des divers projets de communication. Vous trouverez, pour chacun des domaines (communication orale, lecture et écriture), des résultats d'apprentissage spécifiques visant à développer chez l'élève les outils nécessaires pour réaliser efficacement ses projets de communication.

- **Les priorités au secondaire premier cycle**

Au secondaire premier cycle, le programme d'études de français vise, dans un premier temps, à poursuivre le travail amorcé à l'élémentaire, soit à enrichir le vocabulaire et la syntaxe afin de permettre à l'élève de participer plus activement et plus efficacement aux activités de la communauté francophone immédiate et de la communauté francophone élargie (sur les plans régional, provincial, national et international, via Internet, par exemple). L'élève prend davantage conscience des éléments qui assurent la clarté de ses messages tels des expressions et des mots justes et précis, des phrases correctes et de plus en plus complexes. Il apprend à respecter les règles de base qui régissent la langue, autant en ce qui a trait aux échanges verbaux organisés en salle de classe, que dans la réalisation de projets à l'écrit. En s'appropriant un bagage langagier recherché, l'élève s'outille de manière à comprendre, approfondir, préciser et exprimer des pensées de plus en plus abstraites. Le programme vise, dans un deuxième temps, à développer la capacité de l'élève à planifier et à gérer ses projets de communication, autant lorsqu'il réalise ses projets seul que lorsqu'il travaille avec des partenaires de classe ou des membres de sa communauté. L'élève prend davantage conscience des facteurs qui influencent sa façon de communiquer efficacement dans divers contextes.

En **communication orale**, l'élève prend conscience des facteurs qui influencent sa capacité à comprendre (**écoute**) et à communiquer des messages dans une variété de contextes (**interaction** et **exposé**). Il développe sa capacité à comprendre l'information qui lui est communiquée oralement en utilisant divers indices et diverses méthodes de travail. Il apprend le vocabulaire et les constructions syntaxiques qui lui permettent de s'exprimer dans diverses situations de la vie de tous les jours et à interagir plus efficacement avec les gens qui l'entourent.

En **lecture**, au secondaire premier cycle, l'élève développe ses habiletés à lire en abordant des textes plus longs et plus complexes. Il accroît sa capacité à analyser les caractéristiques des textes afin de mieux comprendre leur organisation interne. Ces connaissances lui permettent de comprendre qu'il y a des structures et des types de texte qui varient selon l'intention de communication.

En **écriture**, l'élève apprend progressivement à établir un plan de travail qui lui permettra de réaliser plus efficacement ses projets d'écriture. Il apprend à organiser et à formuler clairement ses idées tout en respectant les règles qui régissent l'organisation interne des textes ainsi que celles de l'orthographe grammaticale. Il apprend également à réviser ses textes en utilisant diverses sources de référence.

Dans de nombreux cas, les connaissances acquises dans un domaine langagier peuvent être transférées dans un autre. Par exemple, les connaissances sur l'organisation interne d'un texte peuvent être utilisées dans tous les domaines, autant à l'oral qu'à l'écrit. Les habiletés à élaborer un plan de travail à l'écrit peuvent être transférées dans d'autres champs d'activités, autant à l'école qu'à l'extérieur de l'école.

En s'appropriant les éléments de la langue, l'élève devient de plus en plus autonome et responsable de ses apprentissages. Lorsque la langue est au service de l'apprenant, il lui est possible de développer ses habiletés dans tout autre domaine d'apprentissage tel que les sciences, les mathématiques, les études sociales, etc. C'est donc par le biais de l'enseignement de la langue que l'on parvient à outiller l'élève pour qu'il devienne un bon communicateur et un apprenant efficace.

Quant aux projets de communication eux-mêmes, les concepteurs ont ciblé des tâches pour chaque niveau d'apprentissage. Dans l'ensemble du secondaire premier cycle, vous trouverez des tâches qui touchent aux diverses activités de la vie quotidienne des élèves de ce groupe d'âge, de même que celles faisant appel à leur créativité et à leur imagination.

Remarque : Le développement des éléments de la langue se fait en contexte et non au cours d'exercices qui ne sont pas intégrés à un scénario visant autant l'apprentissage des connaissances déclaratives, conditionnelles que procédurales.

CULTURE ET IDENTITÉ

C1. L'élève sera capable de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs.

Pour s'approprier sa *RÉALITÉ CULTURELLE*, l'élève devra :	8e	9e	10e	11e
• **discuter, dans la littérature pour adolescents, des passages de son choix qui ont suscité un intérêt particulier ou éveillé une émotion** *Exemple :* – prendre conscience des sentiments, des émotions ou des souvenirs suscités par la lecture d'une œuvre pour adolescents. Relever les passages qui suscitent un intérêt particulier ou éveillent une émotion. Expliquer les raisons de cette réaction; *Intégration* : L4 - 8e année; CO4 - 8e année	A°	↗		
• **discuter de l'influence des pairs et de son entourage sur le développement de son identité francophone** *Exemple :* – observer l'influence qu'exercent ses pairs ou son entourage sur ses choix de musique, de vidéos, de lecture ou encore, sur sa participation à des activités socioculturelles francophones. Observer comment il réagit face aux commentaires des jeunes de son âge ou aux commentaires des adultes. Faire part de ses observations;	A°	↗		
• **discuter, à partir de son vécu, des réalités représentées dans quelques œuvres d'auteurs canadiens contemporains** *Exemple :* – cerner ce qui caractérise le mode de vie (réalités socioculturelles, économiques ou politiques) des personnages d'un film, d'un vidéoclip, d'une chanson ou d'un roman. Établir des parallèles entre les différentes œuvres d'auteurs canadiens contemporains. Comparer ces réalités à son vécu; *Intégration* : L4 - 9e année; CO4 - 9e année		A°	↗	
• **discuter de la richesse de différentes expressions propres aux francophones de son milieu telles que les canadianismes et les régionalismes** *Exemple :* – recueillir, au fil des jours, les mots ou les expressions provenant de son entourage immédiat ou de sa région. Observer la façon particulière qu'ont les gens d'exprimer certaines réalités de leur milieu. Émettre des hypothèses sur l'origine des mots ou des expressions qui les caractérisent. Identifier des groupes ou des régions qui partagent cette façon de nommer certaines réalités de leur milieu;		A°	↗	
• **discuter de l'importance pour lui des divers services disponibles en français dans sa région** *Exemple :* – faire l'inventaire de services offerts en français dans sa région. Noter ceux qu'il utilise régulièrement ou occasionnellement. Lister ces services par ordre de priorité. Imaginer les répercussions de la disparition de ces services sur les activités familiales, scolaires ou communautaires. Faire part de ses observations.		A°	↗	

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

C2. L'élève sera capable d'exprimer, dans son milieu, certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie.

Pour appuyer son processus de *CONSTRUCTION IDENTITAIRE*, l'élève pourra :	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**
• **collaborer à la réalisation d'un projet à caractère culturel visant à divertir** *Exemple :* – faire, en groupe, l'inventaire d'activités culturelles francophones qui se dérouleront à son école ou dans la communauté au cours de l'année. Choisir un événement auquel ils aimeraient participer. Choisir un projet qui s'inscrit « adéquatement » dans cet événement culturel (chanson, saynète, lecture expressive d'une pièce ou d'un extrait de pièce de théâtre, pièce musicale, activités sportives, bénévolat au niveau de l'organisation, etc.). Présenter le projet aux responsables de l'événement. Réaliser le projet et le présenter dans le cadre de l'événement culturel choisi. Analyser les retombées d'une telle expérience autant sur son rôle dans la communauté que sur ses habiletés à réaliser un tel projet avec ses pairs;	**A°**	↗		
• **s'affirmer en prenant la parole devant ses pairs et des adultes** *Exemple :* – donner son point de vue sur un sujet qui lui tient à cœur au niveau de son développement personnel, scolaire et social.		**A°**	↗	

Contexte d'apprentissage

Le développement de la culture et la construction de l'identité font partie du quotidien. Ils doivent être intégrés aux activités régulières de la salle de classe. Pour permettre à l'élève de forger sa propre identité, on pourra lui offrir l'occasion de jouer un rôle actif dans des projets visant à valoriser son milieu et son école en particulier. En neuvième année, l'accent est mis sur la richesse de son milieu et sur l'importance de faire valoir son point de vue sur des sujets reliés à son développement personnel, scolaire et social.

Pour l'appuyer dans son processus de construction identitaire, lors de situations ou d'événements reliés à :

- son monde scolaire;
- ses interactions avec des élèves d'une autre classe, le personnel de l'école et des membres de la communauté;

l'élève pourra :

- **échanger des idées sur** ses perceptions, ses idées face à ces situations ou à ces événements;
- **nommer** les attitudes et les comportements adoptés lors de ces situations ou de ces événements;
- **expliquer** les attitudes et les comportements qu'il a adoptés lors de ces situations ou de ces événements;
- **comparer** ses attitudes et ses comportements à ceux des autres lors de ces situations ou de ces événements;

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

- **réfléchir** à ce qui le distingue des autres participants et à ce qu'il a en commun avec eux lors de ces situations ou de ces événements;
- **décider** de son degré d'engagement dans les activités de l'école et de la communauté francophone.

Contexte d'évaluation

C'est par l'**observation** régulière du comportement de l'apprenant que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour **évaluer l'attitude** de celui-ci face à son développement personnel et socioculturel.

COMMUNICATION ORALE

L'écoute

CO3. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écoute, l'élève devra :	8e	9e	10e	11e
• **distinguer les informations essentielles des informations accessoires** *Exemple :* – dégager l'idée principale et départager les idées qui sont indispensables à la compréhension du message de celles qui ajoutent des détails;	A^m	↗		
• **discuter de l'influence de la publicité sur la perception de soi et des autres** *Exemple :* – prêter une attention particulière à la publicité autour de lui. Dégager les éléments jugés les plus importants dans la publicité. Observer l'image que la publicité transmet des jeunes, des adultes ou du monde qui l'entoure. Observer ses réactions suite à l'écoute ou au visionnement d'une publicité. Faire part de ses observations;	A^o	↗		
• **dégager les idées principales implicites** *Exemple :* – élaborer, à partir des idées secondaires, une phrase qui résume l'idée principale de chaque paragraphe;	➔	A^m	↗	
• **distinguer les faits des opinions** *Exemple :* – relever des exemples de propos qui peuvent être prouvés (faits) et des exemples de propos qui proviennent de réactions à un fait (opinions);	➔	A^m	↗	
• **discuter de l'impact de la violence dans les produits médiatiques** *Exemple :* – définir le concept de violence. Observer comment la violence se manifeste dans les produits médiatiques. Observer contre qui cette violence est dirigée. Observer les indices implicites de la violence. Évaluer l'influence de la violence présentée dans des produits médiatiques sur sa propre façon de penser et d'agir et sur celle des gens en général. Faire part de ses réflexions;	→	A^o	↗	
• **dégager l'intention de l'auteur et la perspective adoptée dans le discours** *Exemple :* – préciser, dans un premier temps, si l'auteur veut influer sur le destinataire ou s'il veut transmettre de l'information, dégager l'attitude de l'auteur face à son sujet (distanciation plus ou moins grande, engagement, etc.);	→	➔	A^m	↗
• **dégager les valeurs véhiculées dans le discours** *Exemple :* – relever les valeurs explicitées par les personnages, les valeurs associées au lieu et à l'époque ou les valeurs mises en relief par la façon de traiter le sujet.		→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO4. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**
• **établir des liens entre les traits de caractère des principaux personnages d'un récit et leur impact sur l'action** *Exemple :* – relever les caractéristiques physiques et psychologiques des principaux personnages et expliquer comment ces caractéristiques influencent leurs actions;	A^m	↗		
• **réagir à un discours en faisant part de ses sentiments, de ses opinions ou de ses émotions sur certains passages ou scènes du discours** *Exemple :* – observer ses réactions, en cours d'écoute ou de visionnement du discours, Relever les passages qui ont suscité une réaction particulière. Exprimer son opinion ou faire part de ses sentiments ou de ses émotions. Expliquer pourquoi il réagit ainsi à partir des éléments du discours ou de son expérience personnelle;	A^m	↗		
• **discuter des liens entre les paroles, la musique et la structure à l'intérieur d'une chanson** – dégager le message véhiculé par la chanson. Décrire dans quelle mesure le choix de la musique contribue à faire passer le message. Décrire comment la structure (les couplets, les répétitions, les tournures de phrase, etc.) est complémentaire à la musique et aux paroles;	A^o	↗		
• **réagir à un discours en établissant des liens entre le contexte socioculturel du discours et le sien** *Exemple :* – dégager, à partir d'indices, les caractéristiques du milieu (groupe social, registre de langue, croyances, règles qui régissent les interactions, etc.). Comparer cet univers socioculturel au sien (sentiments, opinions, croyances, etc.);	→	A^m	↗	
• **analyser les rapports entre les différents personnages à partir du dialogue et de la mise en scène** *Exemple :* – repérer les indices qui permettent d'établir un genre de rapport entre les personnages (supériorité, égalité, infériorité, influence, opposition, confidence, etc.). Observer les éléments de la mise en scène qui viennent appuyer le genre de rapport établi. Faire part du résultat de son analyse;		→	A^m	↗
• **dégager l'intention de l'émetteur et la perspective adoptée dans son discours** *Exemple :* – préciser, dans un premier temps, si l'auteur veut influer sur le destinataire ou s'il veut transmettre sa vision du monde ou sa vision d'un monde en particulier. Dégager l'attitude de l'auteur face à son sujet (engagement ou distanciation).		→	A^m	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

En neuvième année, les apprentissages se font principalement à partir :

- de situations de travail de groupe;
- de la lecture de textes aux élèves, et cela dans diverses matières;
- de la lecture d'articles de journaux et de magazines, la lecture de courts récits, d'extraits de pièce de théâtre ou de chapitres de romans aux élèves;
- de textes audio tels que des chansons, poèmes ou documentaires;
- de matériel audiovisuel.

Dans le cas de **textes lus aux élèves**, pour que les situations d'apprentissage soient profitables, l'organisation et la progression de l'information devrait être claire, le point de vue devrait être constant et les liens entre les différentes parties devraient être explicites (ex. : emploi de marqueurs de relation pour souligner les enchaînements dans le texte, les procédés de reprises pour assurer la cohésion). Les textes longs, c'est-à-dire ceux qui dépasseraient la capacité de concentration des élèves, devraient être découpés en séquences, tout en tenant compte des endroits propices ou stratégiques pour interrompre l'écoute. Dans le cas **du matériel audiovisuel**, la durée de la présentation variera en fonction de la complexité du message véhiculé et de l'aide que les élèves peuvent obtenir en cours de visionnement; ex. : possibilité de discuter de certains segments du film ou de la vidéo en petits groupes de travail, possibilité d'interrompre le visionnement pour apporter des précisions, possibilité de visionner à nouveau certains segments plus complexes, etc. Dans le cas d'un travail de groupe, les textes présentés aux élèves peuvent être plus denses et plus complexes que lors de situations de travail individuel.

Remarque : Les présentations faites par les autres élèves de l'école, les membres de la communauté ou encore, les présentations de spectacles peuvent également être utilisées dans le but de développer les habiletés d'écoute. Toutefois, les élèves doivent être conscients de l'objet d'apprentissage et chaque situation doit respecter les trois étapes du processus de réalisation d'un projet de communication (voir à l'annexe 1, la section intitulée *Caractéristiques des situations d'apprentissage*).

Pour que les situations d'écoute puissent permettre aux élèves d'accroître leur degré d'autonomie, ils doivent analyser les facteurs qui influencent leur écoute et prendre les dispositions nécessaires pour surmonter les difficultés.

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait à partir :

- de textes lus aux élèves,
- de la présentation de documents audio et audiovisuels.

L'écoute

CO1. L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser

Pour *PLANIFIER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**
• **examiner les facteurs qui influencent son écoute** – prendre en considération les facteurs suivants : • la durée du discours, • le genre de discours, • la familiarité avec le sujet et le vocabulaire : – la possibilité de réécouter ou de visionner de nouveau le document, – la possibilité de poser des questions et d'interagir, – la possibilité d'avoir un cadre de référence pour prendre des notes, • la tâche à réaliser : – la familiarité avec la tâche, – les modalités de réalisation de la tâche, – le temps nécessaire pour accomplir la tâche proposée, – évaluer leur influence sur la situation d'écoute et prendre les dispositions nécessaires pour surmonter les difficultés;	➔	A°	↗	
• **s'informer sur l'émetteur, sur le sujet traité et sur le contexte socioculturel et historique pour orienter son écoute** – évaluer la nécessité de faire des lectures préalables ou de consulter des personnes-ressources en tenant compte de ses attentes, de la tâche à réaliser et de sa familiarité avec le sujet, – prendre les dispositions nécessaires pour surmonter les difficultés;	→	➔	A°	↗
• **prévoir une façon de prendre des notes** – évaluer ses besoins à partir de ses attentes et des conditions d'écoute, – déterminer le genre de renseignements qu'il veut retenir : • points de clarification, • idées principales, etc., – choisir une façon de prendre des notes qui répond à ses besoins : • sous forme de schéma ou de plan, • en style télégraphique, avec des abréviations et avec un code personnel.		→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**
• **faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue** – établir des liens entre des mots semblables qui ont un sens commun ou un sens différent, ou – établir des liens entre l'organisation d'un message du même genre en français et dans une autre langue;	A°	↗		
• **utiliser les indices du discours pour distinguer les faits des opinions** – reconnaître que les faits peuvent être vérifiés hors de tout doute, – reconnaître que certains mots et expressions sont signes de neutralité et d'autres sont d'ordre subjectif, – repérer les indices qui signalent la neutralité ou la subjectivité, – utiliser ces indices pour départager les faits des opinions;	A°	↗		
• **adopter un comportement ou des attitudes qui facilitent l'écoute** – prendre conscience de son attitude face au sujet ou à l'émetteur, – faire un retour sur les éléments qui donnent de la valeur à la tâche, – déterminer si son attitude lui permet de réaliser son projet de communication, – modifier son attitude si nécessaire;	A°	↗		
• **remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses connaissances antérieures peuvent être la cause d'un bris de compréhension, – identifier les nouvelles informations qui posent problème, – émettre de nouvelles hypothèses en s'appuyant sur les nouvelles informations, – valider ces nouvelles connaissances en utilisant le contexte, – modifier le réseau de ses connaissances en remplaçant les connaissances erronées par de nouvelles connaissances, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir des nouveaux indices;	➔	A°	↗	
• **noter les points sur lesquels il veut des clarifications** – reconnaître que ce qui a été entendu ne concorde pas avec ce qui avait été prédit ou n'est pas clair, – noter en style télégraphique l'information qui pose problème pour y revenir plus tard;	➔	A°	↗	
• **réfléchir sur son engagement et sur sa persévérance à la tâche (la valeur, les exigences et la contrôlabilité)**	➔	A°	↗	
• **remettre en question ses hypothèses et les modifier, au besoin, pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses prédictions peuvent être erronées ou partiellement incorrectes, car elles l'éloignent du sujet, – se questionner sur le choix des indices utilisés pour émettre ses hypothèses, – émettre de nouvelles hypothèses à partir de l'information transmise, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir de nouveaux indices;	→	➔	A°	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	8e	9e	10e	11e
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours explicatif** – reconnaître le questionnement, – cerner la phase explicative qui apporte la réponse au questionnement, – reconnaître la façon dont les explications sont agencées, – dégager la conclusion;	→	➔	A°	↗
• **noter des observations et des questions qui lui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet** – identifier les aspects intéressants ou importants qui soulèvent des questions ou qui sont susceptibles de susciter la discussion, – les noter, en style télégraphique ou à l'aide d'abréviations, – juger de la pertinence de les présenter au groupe (intérêt personnel ou général);	→	➔	A°	↗
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours analytique** – repérer le sujet et les aspects traités présentés dans l'introduction, – établir des liens entre les aspects traités et le sujet, et également entre chacun de ces aspects, – dégager le but de la conclusion : présenter une opinion ou faire la synthèse;		→	➔	A°
• **prendre des notes pour soutenir sa compréhension ou pour retenir l'information** – sélectionner l'information importante (idée principale et mots clés), – noter les liens qui unissent les éléments d'information retenus, – organiser l'information sous forme de tableaux, de schémas ou de plan pour représenter l'information;		→	➔	A°
• **réfléchir sur l'utilité de prendre des notes et sur l'efficacité des moyens utilisés et verbaliser le produit de cette réflexion**		→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO7. L'élève sera capable de participer à des conversations dans des situations de la vie quotidienne.

Pour *PARTICIPER* à des conversations, l'élève pourra :	8e	9e	10e	11e
• **parler d'événements ou d'expériences portant sur sa situation d'adolescent et sur les relations interpersonnelles avec les jeunes de son âge** *Exemples :* – décrire comment il perçoit son vécu et les gens qui l'entourent, – décrire les privilèges et les responsabilités qui font partie de son quotidien, – décrire comment il se sent avec les jeunes de son âge, – décrire ce qui le distingue des autres jeunes de son âge, et en quoi il leur ressemble;	A^m	↗		
• **parler d'événements ou d'expériences portant sur les relations interpersonnelles avec les adultes** *Exemples :* – décrire comment il perçoit le monde des adultes, – comparer son vécu à celui des adultes, – décrire ce que les jeunes et les adultes devraient faire chacun de leur côté pour établir et maintenir de bonnes relations entre eux.		A^m	↗	

Contexte d'apprentissage

En situation d'apprentissage, en plus du travail de groupe, les échanges graviteront autour d'expériences ou d'événements reliés à la situation des adolescents et leurs relations interpersonnelles avec les adultes. Les élèves tentent de décrire comment ils perçoivent le monde des adultes et ce que chaque groupe peut faire pour maintenir de bonnes relations entre eux.

L'accent sera mis sur :

- l'emploi d'expressions et de mots appropriés pour décrire les événements et les expériences;
- l'emploi d'expressions et de mots pour recentrer la discussion sur le sujet traité.

En favorisant la discussion, l'élève poursuivra le développement de son habileté à interagir avec ses pairs (voir CO5 et CO6). Lors de ces situations, les élèves préciseront eux-mêmes les règles de fonctionnement du groupe telles que leurs rôles et leurs responsabilités face à la tâche.

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait surtout à partir de situations où tous les élèves de la classe, ou les élèves d'un même groupe, ont un vécu commun. Par exemple, les échanges peuvent avoir lieu après le visionnement d'un documentaire, après la lecture d'un texte, lors d'une situation nécessitant la recherche d'une solution pour faire face à une nouvelle problématique, etc. L'enseignant communique aux élèves les critères de notation; il précise les points sur lesquels ils seront évalués.

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	8e	9e	10e	11e
• **utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la conversation** – résumer les propos pour un nouvel arrivant, ou – inciter une personne à parler en lui posant une question, en rapportant ses propos et en lui demandant de développer un point;	A°	↗		
• **utiliser divers moyens pour recentrer la discussion** – lorsque le groupe s'est éloigné du sujet : • reconnaître que le groupe est engagé sur une tangente, • inviter les interlocuteurs à revenir au sujet initial, – lorsque le sujet s'est étendu inutilement : • faire la synthèse, • délimiter le champ de discussion, • hiérarchiser les propos;	→	A°	↗	
• **proposer des pistes qui permettent de faire avancer la discussion en cas d'impasse ou de conflit** – en cas d'impasse : • cerner le problème, • présenter le problème sous un autre angle, – en cas de conflit : • écouter ce que les intervenants ont à dire, • reformuler leurs interventions pour leur donner un ton neutre, • amener les intervenants à faire des compromis, si nécessaire;	→	→	A°	↗
• **ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation de communication** – identifier les caractéristiques de ses interlocuteurs, – identifier les caractéristiques de la situation de communication, – choisir le registre de langue approprié;	→	→	A°	↗
• **évaluer l'efficacité de ses interventions** – déterminer, à partir de l'intention de communication et de la situation de communication, si les buts ont été atteints, – évaluer l'efficacité des moyens qu'il a utilisés pour assurer la progression de la discussion, – cerner les éléments de sa participation à améliorer, – chercher des solutions qui pourront être mises en application lors de situations semblables.	→	→	A°	↗
• **questionner pour amener un interlocuteur à clarifier ou à approfondir son point de vue** – cerner le point de vue de ses interlocuteurs, – identifier un élément qui mérite d'être approfondi dans l'intérêt de tous, – demander de l'information complémentaire.		→	→	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO6. L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne.

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève pourra :	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**
• **utiliser les expressions d'usage pour faire part de ses opinions** – ex. : *À mon avis..., Selon moi..., Je pense que...*, etc.;	A^m	↗		
• **employer des expressions idiomatiques décrivant des états d'âme, des attitudes ou des relations interpersonnelles** – ex. : *avoir les nerfs en boule, avoir les bleus, tomber sur les nerfs de quelqu'un*, etc.;	A^m	↗		
• **utiliser les expressions d'usage pour inclure un participant dans la conversation** – ex. : *Et toi, qu'est-ce que tu en penses? Peut-être qu'on pourrait donner à un tel la chance de dire ce qu'il en pense – Moi, j'aimerais entendre ce qu'une telle a à dire*;	➔	A^m	↗	
• **comprendre l'humour créé par l'opposition et l'hyperbole**	→	A^m	↗	
• **utiliser les expressions d'usage pour intervenir tout en respectant les interlocuteurs** – ex. : *J'aimerais ajouter quelque chose – Excuse-moi de t'interrompre, mais...*, etc.;	→	➔	A^m	↗
• **employer des proverbes/des dictons populaires** – ex. : *la nuit porte conseil, les bons comptes font les bons amis, il faut battre le fer quand il est chaud*, etc.;	→	➔	A^m	↗
• **utiliser les expressions d'usage pour négocier** – ex. : *Que dirais-tu de..., As-tu pensé à..., Admettons que ce que tu dis est acceptable, Que dirais-tu si on faisait telle chose*, etc.;		→	➔	A^m
• **utiliser les expressions d'usage pour présenter et remercier les participants ou un conférencier** – ex. : *Il me fait plaisir de vous présenter... – J'ai l'honneur de vous présenter... – J'aimerais remercier un tel pour..., grâce à lui nous avons pu...*, etc.;		→	➔	➔
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour analyser une situation** – employer les marqueurs de relation qui servent à établir des liens entre les éléments présentés : *d'une part, par contre, contrairement à, de même que, en ce qui a trait à*, etc.;		→	➔	A^m
• **employer des expressions idiomatiques se rattachant au terroir** – ex. : *se péter les bretelles, une amanchure de broche à foin*, etc.		→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé

CO10. L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de répondre à des besoins de communiquer de l'information, d'explorer la langue et de divertir.

Pour *COMMUNIQUER* ses différents besoins, l'élève pourra :	8e	9e	10e	11e
• **présenter une situation en exposant le problème et en proposant des solutions** *Exemple :* – nommer le problème. Décrire le problème en rapportant les faits et en donnant des exemples. Énumérer les causes possibles. Émettre des hypothèses permettant de résoudre le problème. Analyser chaque hypothèse. Conclure en retenant la solution qui semble la plus favorable et donner les raisons qui expliquent ce point de vue;	A^m	↗		
• **improviser à partir d'une mise en situation**	A^m	↗		
• **traiter une réalité en présentant une perspective personnelle** *Exemple :* – nommer la réalité avec précision (un objet, un être, une situation, une action, un événement, etc.). Énoncer son point de vue (engagement). Donner les raisons qui expliquent son point de vue. Fournir des preuves et des exemples pour soutenir les raisons citées;	→	A^m	↗	
• **décrire une réalité en faisant preuve d'objectivité** *Exemple :* – nommer la réalité avec précision (un objet, un être, une situation, une action, un événement, etc.). Énoncer son point de vue (distanciation) et s'assurer qu'il est constant. Présenter les aspects et les sous-aspects en utilisant un ton neutre. Conclure en formulant différemment le sujet de la description et en établissant des liens entre les divers aspects traités;	→	A^m	↗	
• **raconter une histoire dans laquelle il fait ressortir des éléments dramatiques, humoristiques ou de suspense**	→	A^m	↗	
• **expliquer un fait, un phénomène ou une situation** *Exemple :* – exposer le fait, le phénomène ou la situation qui suscite des questions. Montrer en quoi il nécessite une explication. Traiter des différents aspects du sujet à partir des procédés choisis et en utilisant le ton neutre de l'explication. Conclure en présentant une vue d'ensemble ou en proposant d'autres pistes de réflexion;	→	→	A^m	↗
• **présenter une analyse critique d'un fait, d'un phénomène ou d'une situation** *Exemple :* – annoncer le sujet. Présenter les aspects traités. Mettre en relation les différents aspects du sujet traité en utilisant des marqueurs de relation. Faire la synthèse des propos en guise de conclusion ou donner son opinion;		→	→	A^m
• **conter une expérience vécue dans le but d'amuser ou d'émouvoir**		→	A^m	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

Les situations proposées doivent permettre aux élèves de faire soit état de ce qu'ils savent déjà, soit de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné, ou encore d'exprimer leur opinion en l'appuyant par des exemples tirés de leurs lectures, de leurs interactions avec d'autres, etc. Les sujets choisis pour les présentations peuvent provenir d'autres matières à l'étude. Les élèves devraient avoir eu l'occasion d'explorer le vocabulaire relié au sujet et cela, dans divers contextes.

Les présentations doivent être courtes et bien structurées. L'enseignant doit offrir aux élèves la possibilité de s'exercer seuls ou devant un pair afin de leur permettre de jeter un premier regard sur leur présentation et d'apporter les changements nécessaires. L'accent devrait être mis sur :

- les moyens à prendre pour capter et maintenir l'intérêt du public,
- la concordance des temps de verbes usuels (ex. : conditionnel présent et imparfait),
- l'utilisation de structures de phrases correctes.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, les activités proposées doivent permettre aux élèves de faire le bilan de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné ou encore de représenter leur monde imaginaire. Comme lors des situations d'apprentissage, les élèves peuvent s'exercer seuls ou devant un pair avant de faire leur présentation devant le public.

L'exposé

CO8. L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue.

Pour préparer son exposé, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**
• **prévoir des modalités d'intervention pour pallier un bris de compréhension chez le public cible** – relever les passages susceptibles de poser problème soit à cause du degré d'abstraction ou du degré de familiarité du public cible avec le sujet ou le vocabulaire, – choisir le ou les moyens les plus appropriés pour fournir le support nécessaire à la compréhension de son message : • mettre en relief l'information importante à l'aide des répétitions, en jouant avec l'intonation, le volume de la voix et les gestes, • donner des exemples et faire des analogies, • comparer l'information nouvelle à des éléments connus, • utiliser des illustrations, des graphiques, une démonstration, etc.;	A^o	↗		
• **apporter les changements nécessaires au choix et à l'organisation du contenu de son exposé, après s'être exercé** – s'exercer, – reconnaître les passages à améliorer, – décider des changements à apporter pour améliorer sa présentation, – prendre les dispositions nécessaires;	A^o	↗		
• **prévoir des moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public cible** – identifier les passages qui bénéficieraient d'un effet particulier, – prévoir l'utilisation de statistiques, de citations, d'anecdotes, etc., – prévoir l'utilisation de pauses stratégiques, – prévoir l'utilisation stratégique des éléments prosodiques (varier le volume de la voix, le débit de parole, etc.);	→	A^o	↗	
• **apporter les changements nécessaires au vocabulaire et à la construction de phrases, après s'être exercé** – s'exercer, – reconnaître les passages à améliorer, – décider des changements à apporter pour améliorer sa présentation, – prendre les dispositions nécessaires;	→	A^o	↗	
• **apporter les changements nécessaires à sa description, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence**	→	A^o	↗	
• **prévoir les questions du public pour y répondre** – examiner les caractéristiques du public cible, – identifier les éléments d'information susceptibles de susciter une réaction, – décider : • d'en tenir compte dans le contenu de l'exposé par l'ajout d'une information complémentaire à ce qui avait déjà été prévu, ou • de recueillir de l'information permettant de répondre à leurs questions au cours de la période réservée à cet effet;	→	→	A^o	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent

→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable

A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable

↗ : consolidation des apprentissages

Pour préparer son exposé, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**
• **prévoir une introduction qui expose le sujet et une conclusion qui fait la synthèse**	→	➔	A°	↗
• **apporter les changements nécessaires au choix et à l'utilisation des supports visuels, des éléments prosodiques et du langage non verbal, après s'être exercé** – s'exercer, – reconnaître les passages à améliorer, – décider des changements à apporter pour améliorer sa présentation, – prendre les dispositions nécessaires;	→	➔	A°	↗
• **apporter les changements nécessaires à son explication, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence**	→	➔	A°	↗
• **examiner les conditions de présentation** – identifier les conditions de présentation telles que le temps alloué, la disponibilité des supports techniques, l'ordre des présentations et la période de questions, – évaluer leur impact sur la présentation, – prendre les dispositions nécessaires;		→	➔	A°
• **choisir la façon de traiter le sujet de sa présentation tout en tenant compte de la sensibilité du public cible sur le sujet** – cerner les caractéristiques du public cible en fonction du sujet traité, – relever les éléments susceptibles de causer un malaise chez un ou plusieurs auditeurs, – choisir la formulation qui permettra le mieux de respecter leurs sensibilités;		→	➔	A°
• **apporter les changements nécessaires à son analyse, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence**		→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé

CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair.

Pour *GÉRER* son exposé, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**
• **tirer profit des moyens prévus pour pallier les bris de compréhension** – observer les réactions du public lorsque l'information transmise pourrait poser problème, – utiliser les moyens prévus pour pallier les bris de compréhension lorsque la situation l'exige;	A°	↗		
• **utiliser le présent du subjonctif dans les cas usuels** – *ex. : il faut que..., j'aimerais que..., veux-tu que...?;*	Am	↗		
• **respecter la place des pronoms personnels complément dans les cas usuels** – respecter les séquences : • pronom sujet + pronom complément + verbe, • verbe à l'impératif + pronom complément;	Am	↗		
• **utiliser les pronoms appropriés : relatifs, possessifs, démonstratifs et personnels compléments**	Am	↗		
• **utiliser divers moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public** – observer les réactions du public cible, – utiliser des statistiques, des citations, des anecdotes, etc., ou – insérer des pauses stratégiques pour faire ressortir la valeur de l'information transmise ou celle qui sera transmise immédiatement après la pause, ou – utiliser des expressions qui annoncent la valeur de l'information à venir, ou – apporter des changements au niveau de la voix, ou – s'assurer de la cohérence de ses propos, en utilisant des mots ou des expressions qui marquent l'enchaînement entre les parties;	→	A°	↗	
• **respecter la concordance des temps des verbes dans les cas usuels :** – **si + présent + futur simple** – **si + imparfait + conditionnel présent**	→	Am	↗	
• **reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants** – ex. : *siéger* sur *un comité*, être intéressé *dans quelque chose, concernant ce que vous m'avez dit, on n'a pas été permis de...*, etc., – reconnaître que certaines structures de phrases sont des calques de la langue anglaise, – vérifier si la construction de la phrase respecte celle de la langue française, – la reformuler, si nécessaire;	→	Am	↗	
• **respecter la concordance des temps dans les cas de simultanéité :** – **présent + présent** – **passé composé + imparfait** – **futur simple + présent**	→	→	Am	↗
• **reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants** – ex. : *s'adresser à* l'office, *un moyen très* effectif, etc., – reconnaître que certains mots communs aux deux langues ont un sens différent (faux amis),	→	→	Am	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son exposé, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**
– vérifier si le mot utilisé permet d'attribuer le sens recherché, – le remplacer, si nécessaire; • **suppléer des mots et corriger des structures de phrases en cours de route afin de s'assurer de l'exactitude de la langue et de la clarté du message** – surveiller le choix des mots et la construction des phrases, – s'autocorriger lorsqu'il constate qu'il n'a pas utilisé le bon mot, la bonne expression, le bon temps de verbe, si la phrase est boiteuse, etc.		→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

LECTURE

La lecture

L3. L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	8e	9e	10e	11e
• **distinguer les informations essentielles des informations accessoires ou superflues** *Exemple :* – dégager l'idée principale. Départager les idées qui sont indispensables à la compréhension du message de celles qui fournissent des détails supplémentaires;	A^m	↗		
• **distinguer les faits des opinions** *Exemple :* – départager les idées qui peuvent être prouvées hors de tout doute de celles qui représentent une réaction à une action;	A^m	↗		
• **analyser les procédés employés par l'auteur d'un texte descriptif** *Exemple :* – dégager les procédés descriptifs utilisés par l'auteur et expliquer leur importance dans le texte;	A^m	↗		
• **catégoriser l'information du texte** *Exemple :* – dégager les grandes catégories d'information selon une ou plusieurs caractéristiques communes et classer les éléments d'information;	➔	A^m	↗	
• **dégager les moyens utilisés par l'auteur pour transmettre son message** *Exemples :* – relever les mots ou les expressions qui créent des images, qui font appel aux sentiments, qui font réagir, etc., ou – décrire l'importance des illustrations, des graphiques, des légendes, des statistiques, des citations, etc., ou – décrire l'importance des dialogues, de l'emploi du style direct, des paroles rapportées, etc.;	➔	A^m	↗	
• **évaluer la clarté du message en tenant compte du choix du vocabulaire et de l'organisation de l'information** *Exemple :* – analyser le choix du vocabulaire et l'organisation du texte en tenant compte de l'intention de l'auteur, du degré de familiarité du destinataire avec le sujet, de la complexité du sujet, etc. Formuler le résultat de son analyse;	➔	A^m	↗	
• **dégager l'intention de l'auteur et la perspective adoptée dans le texte** *Exemple :* – préciser, dans un premier temps, si l'auteur veut influer sur le destinataire ou s'il veut transmettre de l'information, dégager l'attitude de l'auteur face à son sujet (distanciation plus ou moins grande, engagement, etc.);	→	➔	A^m	↗
• **évaluer l'efficacité des procédés employés par l'auteur d'un texte explicatif/descriptif** *Exemple :* – dégager, dans un premier temps, les procédés utilisés par l'auteur et juger de leur importance et de leur intérêt tout en tenant compte du but poursuivi par l'auteur;	→	➔	A^m	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	8e	9e	10e	11e
• **évaluer l'efficacité des procédés employés par l'auteur d'un texte analytique** *Exemple :* – dégager, dans un premier temps, les procédés utilisés par l'auteur et juger de leur importance et de leur intérêt tout en tenant compte du but poursuivi par l'auteur;		→	➔	A^m
• **évaluer la qualité de l'information : bien-fondé, pertinence, justesse, cohérence, impartialité ou sources** *Exemple :* – analyser : • le bien-fondé des arguments ou des éléments explicatifs ou descriptifs, • la pertinence par rapport à l'intention de communication et au public visé, pertinence des citations, des arguments (moyens linguistiques), des illustrations (moyens visuels) ou des procédés particuliers au type de texte, • la cohérence en fonction de l'organisation du message, de la progression des arguments et des éléments explicatifs ou descriptifs, • le degré d'impartialité : analyse de la situation sous différents angles, neutralité du vocabulaire et des structures de phrase, • les sources : nombre de sources consultées, intégrité de la source, qualité de la source, et – formuler le résultat de son analyse.		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

L4. L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**
• **dégager les éléments qui créent des effets de vraisemblance, de suspense, d'exagération ou de rebondissement** *Exemple :* – relever les passages dans lesquels l'auteur a voulu créer des effets de vraisemblance, de suspense, d'exagération ou de rebondissement. Dégager les techniques utilisées par l'auteur pour créer ces effets (la description, les bouleversements dans la chronologie, la caricature, le choix d'un champ lexical particulier, etc.);	A^m	↗		
• **réagir à certains passages présentant un intérêt particulier à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – relever les passages qui ont suscité un intérêt particulier. Trouver les raisons de cet intérêt à partir de son expérience personnelle;	A^m	↗		
• **évaluer, dans un texte poétique, les effets de certains éléments tels que l'association d'idées, d'images, de mots ou de sons** *Exemple :* – relever les éléments qui créent des effets particuliers. Décrire leur importance dans la création de l'univers poétique;	A^m	↗		
• **relever des passages descriptifs dans le texte et en faire ressortir le rôle et l'intérêt** *Exemple :* – reconnaître l'insertion de passages descriptifs dans le récit. Expliquer leur intérêt dans la création de l'univers narratif (impression de vraisemblance, de suspense, de familiarité avec les lieux et les personnages, etc.);	→	A^m	↗	
• **réagir aux caractéristiques physiques et psychologiques des personnages à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face aux caractéristiques physiques et psychologiques d'un ou de plusieurs personnages. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles. Relever les passages qui expliquent cette réaction;	→	A^m	↗	
• **établir le statut du narrateur (observateur, participant ou témoin) et son importance dans le texte** *Exemple :* – observer la présence de l'auteur dans le texte. Déterminer si c'est un narrateur externe, un narrateur témoin ou un narrateur participant. Expliquer son importance dans la création de l'univers narratif;	→	→	A^m	↗
• **évaluer les effets de certains éléments qui caractérisent le texte poétique tels que les figures de style, les strophes, les rimes et les champs lexicaux** *Exemple :* – relever les éléments caractéristiques des poèmes qui créent des effets particuliers. Décrire leur importance dans la création de l'univers poétique;	→	→	A^m	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	8e	9e	10e	11e
• **comparer des textes à partir des caractéristiques propres aux différents genres** *Exemple :* – dégager les caractéristiques de chaque genre littéraire soumis à la comparaison (ex. : le conte et la nouvelle, la chanson et le poème). Comparer, dans les genres observés, la structure, l'emploi des champs lexicaux, des figures de style, etc.;		→	➔	A^m
• **dégager les éléments de stylistique employés par l'auteur tels que le choix de vocabulaire, l'utilisation particulière de la syntaxe et l'usage de figures de style et en faire ressortir l'intérêt** *Exemple :* – observer les mots ou groupes de mots qui créent des images, des sonorités ou qui contribuent à donner un rythme au(x) vers. Dégager les champs lexicaux et les figures de style utilisés par l'auteur pour créer l'univers poétique. Expliquer leur importance dans la transmission du message;		→	➔	A^m
• **dégager les techniques de narration utilisées pas l'auteur** *Exemple :* – dégager les passages dans lesquels l'auteur utilise des moyens tels que l'anticipation, le retour en arrière et l'accélération et en faire ressortir l'intérêt.		→	➔	A^m

Contexte d'apprentissage

En plus d'offrir un contenu intéressant, les textes présentés aux élèves doivent répondre à des caractéristiques qui vont favoriser le développement des stratégies de lecture. Dans cette optique, l'enseignant choisit des textes :

- puisés dans le domaine de l'information, de l'opinion et de la publicité;
- puisés dans le monde de l'imaginaire (ex. : romans, pièces de théâtre, poèmes, chansons);
- dont le contenu traite de sujets peu connus ou plus abstraits, dans la mesure où l'élève maîtrise les concepts qui lui permettront de faire des liens avec ce qu'il connaît et la nouvelle information;
- dont le contenu présente de nouveaux concepts et comprend des exemples se rapprochant des expériences des élèves;
- dans lesquels l'organisation de l'information est généralement bien marquée (idée principale explicite dans chaque paragraphe dans le cas des textes courants), les liens entre les différentes parties sont clairs et explicites dans la majorité des cas (ex. : emploi de marqueurs de relation, de sous-titres) et les procédés de reprises d'information peuvent être variés (ex. : reprise par divers pronoms, reprise par un groupe nominal), la progression de l'information est cohérente, il y a absence de contradiction, le point de l'auteur est constant;
- dans lesquels le déroulement de l'action, dans un récit, peut présenter un retour en arrière facilement identifiable;
- dont le vocabulaire est généralement connu des élèves et dont les mots abstraits peuvent être identifiés à partir des mots de la même famille (ex. : la fabrication vient de l'action de fabriquer). Le texte ne doit pas présenter plus de 4 ou 5 % de mots nouveaux difficilement identifiables à partir du contexte ou des familles de mots;
- dont les phrases sont constituées de deux ou trois propositions dans lesquelles on retrouve *parfois* : des inversions, des écrans constitués d'une propositions entre le sujet et le verbe; un emploi de figures de style usuelles, etc.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

En ce qui concerne le développement des stratégies de lecture, les élèves apprennent à annoter un texte ou à prendre des notes selon leur intention de lecture (voir L1 et L2).

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant choisit un texte ayant les mêmes caractéristiques que les textes utilisés en situation d'apprentissage. Le sujet à l'étude, ou le thème du récit, doit s'inscrire dans un scénario d'apprentissage afin de fournir à l'élève le soutien nécessaire pour encadrer son projet de lecture.

La lecture

L1. L'élève sera capable de planifier sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**
• **prévoir une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes** – évaluer son besoin d'information en fonction de la tâche à réaliser, – reconnaître l'utilité de chacun des moyens disponibles, – choisir le moyen le plus approprié, par exemple : • utiliser un surligneur pour faire ressortir l'information importante (idées principales), • écrire le sujet du paragraphe dans la marge, – écrire l'information importante en style télégraphique (dans un tout organisé : plan, schéma associé à la structure de texte, etc.), ou – adopter un code pour marquer le temps, les actions, la présence des personnages, leurs traits physiques ou psychologiques, etc.;	A°	↗		
• **examiner les facteurs qui influent sur sa lecture** – analyser l'impact des facteurs suivants : • la longueur du texte : – estimer le nombre de séances nécessaires pour lire le texte, • sa familiarité avec le sujet traité : – évaluer ses connaissances sur le sujet, – explorer la possibilité d'obtenir de l'aide, • sa familiarité avec la tâche à réaliser : – évaluer son expérience face à une tâche semblable, – faire l'inventaire des stratégies requises pour réaliser la tâche, – faire le découpage des étapes de réalisation, – s'informer sur les conditions de réalisation (seul, en groupe, etc.), – s'informer sur les critères de réussite, • la complexité de la tâche à réaliser : – déterminer si la tâche comporte plusieurs étapes, – vérifier si des étapes de lecture peuvent être associées à des étapes de la tâche, • le temps disponible pour lire et pour réaliser la tâche : – vérifier le temps disponible pour réaliser la tâche, – vérifier s'il y a suffisamment de temps pour une relecture ou pour une consultation, – évaluer leur influence sur la situation de lecture et prendre les dispositions nécessaires;	→	A°	↗	
• **s'informer sur l'auteur, le sujet traité et le contexte socioculturel et historique pour orienter sa lecture** – évaluer la nécessité de s'informer dans un domaine en particulier en fonction de sa familiarité avec le sujet et de ses expériences antérieures de lecture, – trouver la ou les sources de référence les plus appropriées compte tenu de l'information recherchée (ex. : lectures préalables, personnes-ressources), – recueillir l'information pertinente;	→	A°	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent

→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable

A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable

↗ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**
• **émettre une ou des hypothèses sur l'intention de l'auteur à partir d'une lecture en survol** – observer le genre d'ouvrage dans lequel se trouve le texte, – tenir compte de ses connaissances sur l'auteur, – lire l'avant-propos, – observer les illustrations, – survoler le texte en prêtant une attention particulière au titre, sous-titres, introduction, conclusion de même qu'aux procédés typographiques, – imaginer ce que pourrait être l'intention de l'auteur.	→	➔	A°	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent

➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable

Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable

↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

L2. L'élève sera capable de gérer sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**
• **utiliser les indices du texte pour distinguer les faits des opinions** – reconnaître que les faits sont des énoncés qui peuvent être vérifiés, – reconnaître que certains mots et expressions sont signes de neutralité et de subjectivité, – repérer les indices qui signalent la neutralité ou la subjectivité, – utiliser ces indices pour départager les faits des opinions;	A°	↗		
• **faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue pour soutenir sa compréhension** – reconnaître le bris de compréhension, – établir des liens entre les mots semblables qui ont un sens commun dans les deux langues ou un sens différent en français et dans l'autre langue connue, – établir des liens entre les phrases qui ont une structure commune ou une structure différente en français et dans une autre langue connue, – établir des liens entre l'organisation de l'information d'un même genre de message en français et dans une autre langue;	A°	↗		
• **utiliser une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes pour soutenir sa compréhension ou pour retenir l'information** – examiner la nécessité de prendre des notes, – utiliser un surligneur pour faire ressortir l'information importante (idées principales), – écrire le sujet du paragraphe dans la marge, – écrire l'information importante en style télégraphique (dans un tout organisé : plan, schéma associé à la structure de texte, etc.);	A°	↗		
• **faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte descriptif** – reconnaître la mention du sujet de la description au début du texte, – dégager l'ordre d'énumération des éléments de la description, – établir des liens entre les éléments d'information;	A°	↗		
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte descriptif pour soutenir sa compréhension** – observer la continuité et la progression qui assurent la cohérence, – observer l'insertion d'un passage d'un autre type de texte pour susciter un intérêt particulier (renforcement de la crédibilité, mise en contexte, etc.), – observer l'insertion d'un discours direct ou d'un discours rapporté, – utiliser l'information recueillie pour reconstruire le sens du texte;	A°	↗		
• **remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses connaissances antérieures peuvent être la cause du bris de compréhension, – identifier les nouvelles connaissances qui posent problème, – émettre de nouvelles hypothèses en s'appuyant sur les nouvelles connaissances, – valider ces nouvelles connaissances en utilisant le contexte, – modifier le réseau des connaissances en remplaçant les connaissances erronées par les nouvelles, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir des nouvelles connaissances;	→	A°	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	8e	9e	10e	11e
• **utiliser diverses sources de référence pour soutenir sa compréhension** – identifier l'élément qui provoque un bris de compréhension (mot important dont le sens ne peut être saisi par le contexte; information sur un élément du sujet ou sur l'auteur qui nécessite des connaissances préalables pour être bien comprise; etc.), – choisir le meilleur moyen pour pallier le bris de compréhension : • recours à un dictionnaire pour chercher le sens des mots ou pour situer une œuvre dans son contexte, • recours à une encyclopédie pour clarifier un concept, • recours à une personne-ressource, etc.;	➔	A°	↗	
• **recourir aux indices de cohésion textuelle pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que le texte présente une variété d'indices tels que la détermination du nom (les déterminants), les mots de substitution (les pronoms et les synonymes, etc.) et les mots de relation pour établir des liens dans la phrase et entre les phrases, – comprendre que le rôle des déterminants est de : • fournir des indications sur le nom, • reprendre l'information en la modifiant ou en la précisant, – repérer les déterminants, – comprendre les liens qu'ils établissent dans la phrase ou avec les phrases précédentes, – comprendre le sens des mots de substitution : • repérer les mots de substitution : pronom, adverbe de temps ou de lieu, synonyme, périphrase, terme générique ou tout autre mot qui joue le rôle de substitut, • les remplacer par le mot ou les groupes de mots auxquels ils renvoient, – comprendre le sens des mots de relation : • repérer les mots de relation, • comprendre les liens qu'ils établissent dans la phrase ou avec la phrase précédente ou le (les) paragraphe(s) précédent(s), – reconstruire le sens de la phrase ou du texte à partir des indices recueillis;	→	➔	A°	↗
• **remettre en question ses hypothèses et les modifier selon les besoins pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses prédictions sont erronées ou partiellement incorrectes, car elles l'éloignent du sujet, – se questionner sur le choix des indices utilisés pour émettre ses hypothèses, – émettre de nouvelles hypothèses à partir de l'information lue, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir de nouveaux indices;	→	➔	A°	↗
• **faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte explicatif** – reconnaître le questionnement de l'auteur, – cerner la phase explicative qui apporte la réponse au questionnement, – reconnaître la façon dont les explications sont agencées, – dégager la conclusion;	→	➔	A°	↗
• **noter, en cours de lecture, des observations et des questions qui lui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet** – identifier les aspects intéressants ou importants qui soulèvent des questions ou qui sont susceptibles de susciter la discussion, – les noter en cours de lecture, – juger de la pertinence de les apporter devant le groupe, – donner suite à cette initiative après la lecture;	→	➔	A°	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	8e	9e	10e	11e
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte explicatif pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que l'auteur peut utiliser divers procédés pour fournir des explications : la définition, la comparaison, la reformulation et l'exemple, – reconnaître qu'il peut identifier les indices de signalement qui indiquent des procédés tels que la définition, la comparaison, la reformulation et l'exemple, – utiliser l'information recueillie pour reconstruire le sens du texte;	→	➔	A°	↗
• **faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte analytique** – repérer le thème et la problématique, – repérer les différents point de vue, – établir des liens entre les différents points de vue, – dégager le but de la conclusion : présenter une opinion ou faire la synthèse;		→	➔	A°
• **utiliser les éléments qui assurent la cohérence du texte pour soutenir sa compréhension** – repérer les reprises d'information par l'emploi de substituts qui assurent la continuité, – repérer les nouveaux éléments d'information qui assurent la progression.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écriture

É3. L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins de communiquer de l'information.

Pour *COMMUNIQUER* de l'information, l'élève devra :	8e	9e	10e	11e
• **rédiger un texte dans lequel l'information est factuelle et la relation entre les différents éléments est mise en relief**	A^m	↗		
• **rédiger un texte descriptif**	A^m	↗		
• **rédiger une lettre à caractère officiel telle qu'une lettre de demande d'information tout en respectant le protocole de base (date, appel et signature)**	A^m	↗		
• **rédiger un texte dans lequel il présente de façon cohérente une perspective personnelle et met en relief les relations entre les différents aspects traités**	→	A^m	↗	
• **rédiger un texte sur un sujet qui prête à discussion dans lequel il fait preuve d'un souci d'objectivité en recourant à des exemples et des références**	→	A^m	↗	
• **rédiger une lettre à caractère officiel telle qu'une lettre de réclamation, de plainte, de remerciement, d'appui, tout en respectant le protocole de la lettre (vedette, salutation, etc.)**	→	A^m	↗	
• **rédiger un texte explicatif**	→	➔	A^m	↗
• **inclure dans son texte une introduction qui expose le propos et une conclusion qui en présente la synthèse**		→	A^m	↗
• **rédiger une lettre de demande d'emploi**		→	A^m	↗
• **rédiger un texte analytique**		→	➔	A^m
• **inclure dans son texte des citations et des statistiques appuyant ses propos**		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écriture

É4. L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour *COMMUNIQUER* ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**
• **rédiger un récit dans lequel il établit la dynamique entre les personnages principaux et secondaires et leurs actions correspondantes ou dans lequel il développe la dynamique entre les personnages**	A^m	↗		
• **rédiger un texte axé sur l'esthétique dans lequel il évoque des sentiments ou des émotions à l'aide d'images**	A^m	↗		
• **rédiger un récit qui contient un rebondissement et dans lequel il ajoute des effets dramatiques, humoristiques ou de suspense**	→	A^m	↗	
• **rédiger un texte axé sur l'imaginaire ou sur l'esthétique et dans lequel il ajoute la description d'un élément tel qu'un personnage, un lieu ou un objet**		→	A^m	↗

Contexte d'apprentissage

Les élèves apprennent à rédiger des textes dans lesquels ils traitent d'un sujet en présentant une perspective personnelle ou en faisant preuve d'objectivité. Ils apprennent également à rédiger des lettres à caractère officiel et un récit contenant un événement inattendu.

Ces situations visent avant tout à permettre à l'élève d'intégrer les éléments propres à la langue écrite (voir É1 et É2) :

- l'élaboration d'un plan de travail,
- la quantité et la pertinence de l'information,
- la correction d'anglicismes syntaxiques,
- la place des pronoms personnels compléments dans la phrase impérative,
- l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire « avoir »,
- la ponctuation,
- l'orthographe d'usage.

Pour chaque situation d'écriture, l'enseignant soutient les élèves dans la planification de leur projet d'écriture. Il guide également les élèves dans la révision de leur texte en leur fournissant ou en créant avec eux une grille de révision. Il permet ainsi aux élèves d'acquérir une démarche de révision de texte et de développer les habiletés, l'habitude et l'attitude nécessaires pour réviser leur texte (voir à l'annexe 1, la section intitulée *Le soutien à apporter aux élèves*). Au cours du processus de révision, les élèves peuvent consulter leurs pairs pour obtenir une rétroaction, autant en ce qui a trait au contenu qu'à la forme.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Selon le résultat d'apprentissage général É2, p. 48, l'enseignant détermine, en fonction de la situation de communication, si le processus de correction sera appliqué jusqu'à la présentation d'un texte sans erreur. Par exemple, si le texte produit par les élèves est communiqué oralement (dans le cas de la lecture à haute voix du texte qu'ils ont produit, la présentation d'une saynète qu'ils ont écrite, etc.) ou encore, s'il s'agit de la tenue d'un journal personnel, il n'y a pas lieu de produire un texte sans erreur. Les élèves révisent leur texte et corrigent ce qui est prescrit à leur niveau d'apprentissage. Toutefois, pour tout texte présenté au public sous sa forme écrite (dans le cas de production d'affiches, d'un texte apposé à un tableau d'affichage, d'une carte de souhaits, etc.), il y a lieu de publier un texte sans erreur, car ce texte pourrait servir de modèle aux autres élèves. Dans ce cas, l'enseignant aide les élèves en corrigeant ce qui n'est pas de leur niveau scolaire.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant présente des projets d'écriture semblables à ceux proposés en situation d'apprentissage. Le contexte d'écriture est le même :

- étape de planification commune,
- étape de réalisation individuelle,
- étape de révision individuelle en suivant un plan de révision fourni par l'enseignant et compris des élèves ou encore, un plan de révision élaboré avec l'enseignant au cours des situations d'apprentissage.

C'est à partir de la copie contenant les révisions faites uniquement par l'élève que l'enseignant évalue les apprentissages.

L'écriture

É1. L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication.

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	8e	9e	10e	11e
• **sélectionner le contenu et la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte du contexte de lecture du public cible** – déterminer le contexte dans lequel le texte sera lu, • le lieu (bibliothèque de l'école, coin lecture, corridors, etc.), • le temps dont dispose le public pour lire le texte, – retenir l'information la plus appropriée en tenant compte du contexte : information essentielle, détails, information accessoire ou intéressante mais superflue, – retenir les éléments de présentation les plus appropriés au contexte et au contenu : • texte continu, • texte sous forme de liste, • texte accompagné ou non d'illustrations, de graphiques ou de croquis, – retenir la forme finale la plus appropriée compte tenu des caractéristiques du public cible;	A°	↗		
• **consulter divers ouvrages de référence pour explorer le sujet de son projet d'écriture** – déterminer ses besoins d'information, – évaluer la pertinence de consulter divers ouvrages de référence : • pour élargir le sujet, • pour vérifier la validité de l'information recueillie dans un ouvrage de référence, • pour recueillir divers point de vue, – entreprendre les actions qui s'imposent à la suite de l'évaluation des besoins;	→	A°	↗	
• **établir un plan de travail qui tient compte des tâches à faire, des exigences du produit final, du temps dont il dispose et des ressources disponibles** – cerner les caractéristiques de la tâche : • prendre conscience de son intérêt ou de ses connaissances sur le sujet, • s'informer sur : – les exigences minimales en ce qui concerne le contenu, – les modalités de travail : individuel ou avec des partenaires, – la forme finale du produit (sous forme de manuscrit, de saynète, de vidéo, d'enregistrement audio, etc.), – sur la date d'échéance, ou • participer à l'élaboration des critères de production, • sélectionner la forme finale du produit en tenant compte de l'intention de communication et du temps disponible, – s'informer sur les ressources disponibles (ouvrages de référence, personnes-ressources, équipement, salle de présentation, etc.), – établir un calendrier de production en tenant compte des facteurs observés;	→	A°	↗	
• **prévoir des procédés descriptifs appropriés au sujet à décrire** – reconnaître le rôle de chaque procédé descriptif (l'insertion d'un passage descriptif, argumentatif, l'insertion du discours direct ou indirect, la progression dans le temps ou dans l'espace, etc.), – retenir le ou les procédés les plus appropriés à l'exploitation du sujet et aux besoins du public cible;	→	A°	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	8e	9e	10e	11e
• **prévoir des procédés explicatifs appropriés au sujet de l'explication** – reconnaître le rôle de chaque procédé explicatif (l'énumération de causes, la comparaison de faits ou de phénomènes, le rapport de cause à effet, etc.), – reconnaître le rôle des schémas, des tableaux, etc., – retenir les procédés qui semblent les plus appropriés à l'exploitation du sujet et aux besoins du public cible;	→	➔	A°	↗
• **s'assurer de la qualité de l'explication par la consultation d'experts ou d'ouvrages de référence ou encore par la discussion** – élaborer le plan du texte en incluant les procédés explicatifs retenus, – comparer son plan à des modèles présentés dans le matériel didactique, ou – présenter son plan à une personne-ressource pour obtenir ses commentaires, – apporter les changements nécessaires;	→	➔	A°	↗
• **choisir la façon de traiter le sujet de son projet d'écriture en fonction de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet à traiter** – cerner les aspects particuliers du sujet à traiter, – cerner les caractéristiques du public cible en fonction des aspects particuliers du sujet à traiter, – retenir les aspects du sujet à traiter en tenant compte des caractéristiques du public en général ou de certaines personnes faisant partie du public cible, ou – prévoir une façon d'aborder les aspects pouvant poser problème;		→	➔	A°
• **s'assurer de la qualité de l'analyse prévue par la discussion et la consultation d'ouvrages de référence** – élaborer le plan du texte en incluant les procédés d'analyse retenus, – comparer son plan à des textes dans lesquels l'organisation de l'explication s'était révélée intéressante, ou – présenter son plan à une personne-ressource pour obtenir ses commentaires, – apporter les changements nécessaires.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écriture

É2. L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication.

En cours de *RÉDACTION*, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**
• **noter ses interrogations quant à la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière** – identifier, à l'aide d'un code, les phrases ou les parties de phrases dont la syntaxe semble boiteuse pour y revenir en cours de vérification;	A°	↗		
• **noter ses interrogations quant à l'usage correct et approprié d'un mot** – identifier, à l'aide d'un code, les mots qui semblent incorrects, vagues, répétitifs, inappropriés au contexte ou au public pour y revenir en cours de vérification.	→	➔	A°	↗

En cours de *VÉRIFICATION*, pour parler de sa production écrite, l'élève pourra :	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**
• **utiliser la terminologie appropriée :** pronom possessif et démonstratif, conjonction, proposition principale et subordonnée, guillemet, tiret et incise;	A°	↗		
• **utiliser la terminologie appropriée :** compléments circonstanciels, mots mis en apposition et mots mis en apostrophe;	➔	A°	↗	
• **utiliser la terminologie appropriée :** plus-que-parfait, futur antérieur et conditionnel passé;	→	➔	A°	↗
• **utiliser la terminologie appropriée :** pronom relatif et interrogatif, parenthèse, point-virgule, points de suspension; passé simple et verbe transitif direct et indirect.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER LE CONTENU* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	8e	9e	10e	11e
• **vérifier la formulation des idées en fonction du format de la présentation** – relire son texte en se référant à son intention de communication et au format choisi, – apporter les changements nécessaires;	A^m	↗		
• **vérifier la qualité/pertinence et la quantité de l'information recueillie dans les ouvrages de référence en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter** – voir si son texte présente des idées nouvelles sur le sujet, – établir des liens entre chaque information et l'ensemble du sujet, – éliminer toute information qui ne respecte pas l'intention ou le sujet traité, – ajouter toute information qui permettrait de mieux faire le lien entre les éléments d'information déjà présentés, ou qui contribuerait au développement du sujet, – consulter d'autres ouvrages de référence si nécessaire;	➔	A^m	↗	
• **vérifier la façon d'exprimer ses idées en fonction de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet traité** – relire son texte à la lumière des caractéristiques identifiées chez le public cible, – apporter les changements permettant de mieux respecter le public cible.		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	8e	9e	10e	11e
• **vérifier l'organisation des idées en fonction de la structure de texte choisie** – relire chaque paragraphe en se référant à son plan et à la ou aux structures de texte prévues : • vérifier si l'idée principale est clairement présentée (explicite), • vérifier si les liens entre les idées sont explicites : - examiner le choix des marqueurs de relation dans la phrase et entre les phrases, – vérifier les organisateurs textuels entre les paragraphes, s'il y a lieu, – apporter les changements qui s'avèrent nécessaires;	A^m	↗		
• **vérifier l'efficacité des procédés propres au texte descriptif**	A^m	↗		
• **vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps composés** – repérer le pronom personnel complément, – vérifier si le pronom personnel est placé entre le sujet et l'auxiliaire, – déplacer des mots, si nécessaire;	A^m	↗		
• **vérifier la relation entre les pronoms possessifs ou démonstratifs et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte** – repérer les pronoms possessifs et démonstratifs dans le texte, – vérifier le genre et le nombre des noms qu'ils remplacent, – faire l'accord;	A^m	↗		
• **vérifier la concordance des temps de verbes dans les cas usuels avec la conjonction *si* tels que :** – **si + présent + futur simple** – **si + imparfait + conditionnel présent** – repérer les conjonctions *si* qui introduisent une proposition de nature hypothétique, – identifier la principale et la subordonnée, – observer le temps du verbe dans la subordonnée contenant la conjonction *si*, – faire la concordance des verbes : • si + subordonnée au présent + principale au futur, • si + subordonnée à l'imparfait + principale au conditionnel présent, – orthographier correctement les verbes;	A^m	↗		
• **vérifier l'emploi des signes qui marquent le monologue et le dialogue :** – **les deux points et les guillemets dans le monologue** – **le tiret** – **les virgules qui encadrent une incise** – repérer les dialogues et les paroles rapportées, – vérifier l'emploi des signes de ponctuation appropriés : • les deux points qui annoncent les paroles rapportées, • les guillemets qui encadrent les paroles rapportées, • le tiret qui annonce un changement d'interlocuteur, • les virgules qui encadrent une incise, – vérifier l'emploi de la majuscule après l'ouverture des guillemets et après le tiret, – apporter les changements nécessaires;	A^m	↗		

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent

➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable

A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable

↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	8e	9e	10e	11e
• **vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase impérative** – repérer le pronom personnel complément, – vérifier si le pronom personnel complément est placé après le verbe et s'il y est joint par un trait d'union. Les joindre par un trait d'union, s'il y a lieu, – apporter les changements nécessaires;	➔	A^m	↗	
• **vérifier l'utilisation de la virgule après le mot ou le groupe de mots indiquant une circonstance** – repérer le mot ou les groupes de mots qui indiquent une circonstance, – les isoler par une virgule s'ils sont placés ailleurs qu'en fin de phrase;	➔	A^m	↗	
• **vérifier l'utilisation de la virgule qui isole un mot ou un groupe de mots mis en apostrophe** – reconnaître que le mot ou le groupe de mots en apostrophe sert à désigner directement la personne ou l'animal à qui on s'adresse, – repérer le mot ou le groupe de mots qui devrait être détaché des autres éléments de la phrase, – utiliser la virgule après le mot ou le groupe de mots pour l'encadrer, ou avant et après le groupe de mots si celui-ci se trouve au milieu de la phrase;	➔	A^m	↗	
• **vérifier l'utilisation de la virgule encadrant les groupes de mots mis en apposition** – reconnaître que le groupe de mots placé près d'un nom ou d'un pronom sert à en préciser le sens, à ajouter une qualification ou à le situer, – repérer les groupes de mots qui devraient être détachés des autres éléments de la phrase, – utiliser la virgule avant et après le groupe de mots pour l'encadrer;	➔	A^m	↗	
• **vérifier l'efficacité des procédés propres au texte explicatif**	→	➔	A^m	↗
• **vérifier l'utilisation du subjonctif présent avec les locutions conjonctives usuelles** – reconnaître que le subjonctif exprime une action considérée dans la pensée plutôt que dans les faits, – repérer les locutions conjonctives usuelles requérant l'emploi du subjonctif, – vérifier si l'usage du subjonctif a été respecté, – orthographier correctement le radical et la terminaison des verbes au subjonctif;	→	➔	A^m	↗
• **vérifier la concordance des temps des verbes dans les cas de simultanéité :** – **présent + présent** – **passé composé + imparfait** – **futur simple + présent** – reconnaître que la concordance des temps assure la cohésion à l'intérieur de la phrase et du texte, – repérer les phrases qui contiennent plus d'une proposition (les phrases complexes/les phrases présentant des cas de simultanéité dans la présentation des événements ou des faits), – vérifier si les temps de verbes utilisés correspondent à la chronologie, – faire la concordance des verbes : • principale au présent + subordonnée au présent, • principale au passé composé + subordonnée à l'imparfait, • principale au futur simple + subordonnée au présent, – orthographier correctement les verbes;	→	➔	A^m	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent

➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable

A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable

↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	8e	9e	10e	11e
• **vérifier l'efficacité de l'utilisation des procédés propres au texte analytique**		→	➔	A^m
• **vérifier la relation entre les pronoms relatifs, indéfinis ou interrogatifs et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte** – repérer les pronoms relatifs, indéfinis ou interrogatifs dans le texte, – vérifier le genre et le nombre des noms qu'ils remplacent, – faire l'accord;		→	➔	A^m
• **vérifier le choix des prépositions avec les verbes transitifs indirects** – repérer les verbes transitifs indirects, – vérifier l'emploi de la préposition, – apporter les changements nécessaires;		→	➔	A^m
• **vérifier la pertinence et l'uniformité du système verbal choisi en fonction du genre de texte** – reconnaître que la concordance des temps de verbes permet d'assurer la cohérence dans la progression du texte, – vérifier si les temps de verbes choisis respectent la chronologie recherchée des événements, – apporter les modifications nécessaires;		→	➔	A^m
• **vérifier l'utilisation :** – **des deux-points** – **du point-virgule** – **des points de suspension dans les cas usuels** – **des parenthèses** – reconnaître le sens indiqué par les signes de ponctuation suivants : • les deux-points, • le point-virgule, • les points de suspension, dans les cas usuels, • les parenthèses, – repérer les cas où le sens requiert l'usage de ces signes, – utiliser les signes de ponctuation qui permettent de rendre le sens recherché.		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER LA QUALITÉ* de son texte, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	8e	9e	10e	11e
• **modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des comparatifs et des superlatifs** – reconnaître le rôle des comparatifs et des superlatifs, – reconnaître que certains comparatifs expriment l'égalité, la supériorité et l'infériorité, et que certains superlatifs expriment la supériorité ou l'infériorité, – lire son texte pour juger de la pertinence d'ajouter ce type de comparaison pour enrichir ou pour préciser le sens de certains mots ou de certains passages, – procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	A^o	↗		
• **modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des phrases ou des propositions** – repérer les parties du texte qui pourraient prêter à confusion ou qui ont été identifiées comme posant problème par un pair, – examiner la possibilité d'ajouter ou d'enlever une/plusieurs phrases/propositions pour rendre le texte plus précis, – procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit bien sa pensée, – vérifier si l'ajout ou le retrait a affecté la qualité de la structure de la phrase, – ajouter les marqueurs de relation ou modifier la ponctuation, si nécessaire;	A^o	↗		
• **reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants** – reconnaître que certains mots communs à la langue française et anglaise ont un sens différent (faux amis), – repérer les mots présents dans les deux langues mais qui ont un sens particulier, – vérifier si le sens du mot utilisé permet de rendre l'idée recherchée, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – apporter les changements nécessaires;	A^m	↗		
• **modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des périphrases** – reconnaître le rôle de la périphrase, – lire son texte pour juger de la pertinence d'ajouter des périphrases pour enrichir ou pour préciser le sens de certains mots ou de certains passages, – procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	➔	A^o	↗	
• **reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants** – repérer les phrases qui sont calquées en tout ou en partie sur les structures de la langue anglaise, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – apporter les changements nécessaires;	➔	A^m	↗	
• **modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des expressions courantes et idiomatiques** – reconnaître le rôle des expressions courantes et des expressions idiomatiques dans un texte, – lire son texte pour repérer les passages qui pourraient être remplacés par une expression courante ou par une expression idiomatique, – juger de la pertinence d'ajouter ces expressions pour enrichir son texte, – procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	→	➔	A^o	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER LA QUALITÉ* de son texte, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	8e	9e	10e	11e
• **modifier son texte pour varier la façon de rapporter les paroles ou les pensées de quelqu'un en utilisant le discours direct ou indirect** – reconnaître le rôle et les règles du discours direct et indirect, – examiner la possibilité de transformer une phrase ou une partie du texte en utilisant le style direct ou indirect, – apporter les changements qui semblent les plus appropriés, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée, si elle ne nuit pas à la cohérence du texte;	→	➔	A°	↗
• **modifier son texte pour susciter les réactions souhaitées chez le lecteur** – reconnaître que l'on peut utiliser différents moyens pour susciter des réactions chez le lecteur (émouvoir, amuser, surprendre, etc.), – lire son texte pour juger de la pertinence de créer des effets particuliers en fonction de son intention de communication, – évaluer la possibilité d'apporter des changements en ce qui concerne les choix lexicaux, syntaxiques et stylistiques pour maintenir ou pour susciter un intérêt plus grand, – apporter les changements qui semblent les plus appropriés, – relire la partie modifiée afin de vérifier si effectivement elle crée un effet particulier, si elle ne nuit pas à la cohérence du texte.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	8e	9e	10e	11e
• **vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un écran ou lorsque le sujet est *qui*** – repérer les verbes conjugués dans la phrase, – s'interroger sur le temps de chaque verbe, – repérer le sujet ou les sujets, • si le verbe est séparé de son sujet ou de ses sujets par un écran, faire abstraction de l'écran, • si le sujet est *qui*, lui substituer le ou les noms qu'il remplace, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	A^m	↗		
• **vérifier l'accord des participes passés accompagnés de l'auxiliaire *avoir* dans les cas usuels** – repérer les participes passés avec l'auxiliaire *avoir* dans la phrase, – s'interroger sur la présence d'un complément d'objet direct, – s'interroger sur la place du complément d'objet direct par rapport au verbe, – faire l'accord du participe passé en genre et en nombre si le complément d'objet direct est placé avant le verbe;	➔	A^m	↗	
• **vérifier l'accord des verbes lorsque le groupe sujet comporte des noms et des pronoms de différentes personnes** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer les sujets, – s'interroger sur la personne du ou des pronoms, – appliquer la règle pour faire l'accord;	➔	A^m	↗	
• **vérifier l'accord des auxiliaires avec le sujet au plus-que-parfait, au futur antérieur et au conditionnel passé** – repérer le verbe conjugué au passé dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	→	➔	A^m	↗
• **vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est un nom collectif** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets : • si le sujet est un nom collectif, faire l'accord avec le nom collectif ou avec le complément du nom collectif selon son intention;	→	➔	A^m	↗
• **vérifier l'accord des verbes usuels au subjonctif présent et au subjonctif passé et à la 3e personne du passé simple** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient.		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture en ce qui a trait à *L'UTILISATION DES OUTILS DE RÉFÉRENCE*, l'élève pourra :	8e	9e	10e	11e
• consulter un recueil de verbes pour vérifier l'orthographe des verbes aux temps et aux modes usuels	A°	↗		
• consulter un dictionnaire usuel pour grand public pour relever les marques d'usage, les synonymes et les antonymes	➔	A°	↗	
• consulter un dictionnaire des synonymes	➔	A°	↗	
• consulter un dictionnaire des anglicismes pour vérifier l'emploi correct ou l'équivalent de certains mots ou de certaines expressions	→	➔	A°	↗
• consulter un dictionnaire des difficultés de la langue et un dictionnaire bilingue pour reconnaître les emplois particuliers de mots ou d'expressions		→	➔	A°
• consulter des outils de référence pour résoudre tout problème rattaché à la rédaction de son texte		→	➔	A°

Pour *METTRE AU POINT LA PRÉSENTATION FINALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	8e	9e	10e	11e
• s'assurer que les éléments de la mise en page tels que la taille des caractères et l'emplacement des illustrations et des graphiques par rapport au texte sont appropriés	Am	↗		
• vérifier la pertinence des organisateurs du texte tels que titre et sous-titres	➔	Am	↗	
• vérifier la pertinence de l'utilisation de procédés tels que le choix des caractères typographiques et les encadrés pour mettre en relief une partie du texte	→	➔	Am	↗
• vérifier la pertinence de joindre à son texte une page de titre, une bibliographie, une table des matières ou tout support destiné à appuyer son message		→	➔	Am

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *ÉVALUER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	8e	9e	10e	11e
• évaluer sa capacité à organiser son texte	A°	↗		
• évaluer sa capacité à utiliser plusieurs sources de référence pour trouver l'information recherchée	➔	A°	↗	
• évaluer sa capacité à élaborer un plan de travail	➔	A°	↗	
• évaluer ses besoins d'apprentissage après la réalisation de son projet d'écriture	→	➔	A°	↗
• évaluer sa capacité à utiliser des outils de référence pour répondre à ses besoins de rédaction		→	➔	A°
• évaluer sa capacité à réviser son texte pour l'enrichir		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'enseignement du français

- **La langue et le développement de l'individu**

La langue est au cœur du développement humain. L'acquisition de la langue et le développement de l'individu sont indissociables : tous deux dépendent des expériences de vie de l'individu, de son environnement et de ses connaissances de la langue elle-même.

De par sa nature, le français ne peut être considéré uniquement comme une matière dont le contenu permet de mieux connaître et d'interagir avec le monde qui nous entoure. Le français, c'est aussi une forme de langage ayant un fonctionnement particulier. C'est, entre autres, une connaissance accrue du fonctionnement de la langue qui donne accès à ce monde. Par exemple, ce n'est pas parce qu'on propose aux élèves de lire un texte sur un insecte quelconque, avec une intention réelle de communication, que l'on développe la lecture. Cette pratique a certainement pour but d'utiliser la langue pour les amener à mieux connaître ce qui vit autour d'eux. Cependant, pour lire ce texte, les élèves ont dû prendre connaissance du fonctionnement de la langue, dans ce cas-ci, savoir comment les lettres sont agencées pour former des mots, comment les phrases sont structurées pour formuler le sens, comment le texte est structuré pour leur permettre de construire le sens et de retenir l'information. Sans cette connaissance des mécanismes de la langue, les élèves ont un accès limité à cette caractéristique de la langue qui est en fait un outil indispensable au développement de l'individu. En conséquence, il faut prévoir un enseignement systématique des mécanismes de la langue pour permettre à l'individu de développer son plein potentiel.

Pour appuyer cet enseignement systématique, les récentes recherches dans les domaines de l'éducation et de la psychologie cognitive ont permis de mieux comprendre comment on apprend. Ces nouvelles connaissances ont amené les pédagogues à dégager six principes d'apprentissage qui ont pour objectif de rendre l'apprenant plus autonome.

- **Les six principes qui sous-tendent la démarche d'apprentissage**

Les six principes d'apprentissage qui suivent sont tirés du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M - 12)*. Ils visent une plus grande autonomie chez l'apprenant, en favorisant l'appropriation de concepts et de moyens concrets pour réaliser ses projets de communication. La démarche d'apprentissage qui suit repose sur ces principes.

Principes d'apprentissage

❶ L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'**apprenant** est **actif** dans la construction de son savoir.

❷ L'apprentissage est plus efficace lorsque l'apprenant réussit à établir des **liens entre** les nouvelles **connaissances** et les connaissances antérieures.

❸ L'**organisation** des connaissances **en réseaux** favorise chez l'apprenant l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.

❹ Le **transfert des connaissances** est maximisé chez l'apprenant lorsque l'enseignement tient compte des trois types de connaissances dans l'apprentissage : les connaissances théoriques (le quoi – connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment – connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le quand et le pourquoi – connaissances conditionnelles). Pour que l'apprenant soit en mesure d'appliquer ce qu'il a appris à toute autre situation, il faudra qu'il détermine quelles connaissances utiliser, comment les utiliser, quand et pourquoi les utiliser.

❺ L'acquisition des **stratégies cognitives** (qui portent sur le traitement de l'information) et **métacognitives** (qui se caractérisent par une réflexion sur l'acte cognitif lui-même ou sur le processus d'apprentissage) permet à l'apprenant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage.

❻ La **motivation scolaire** repose sur les perceptions qu'a l'apprenant de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite. La motivation scolaire détermine le niveau de son engagement, le degré de sa participation et la persévérance qu'il apportera à la tâche.

C'est à l'intérieur d'une démarche pédagogique centrée sur la dynamique enseignement/apprentissage que s'articulent ces six principes d'apprentissage. Cette démarche d'enseignement et d'apprentissage reconnaît les rôles de l'enseignant et de l'apprenant pour chacun des trois temps : la préparation, la réalisation et l'intégration.[1]

Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage

	Rôle de l'enseignant
Planification de l'enseignement	– Établir ses critères de réussite (ces critères permettent à l'enseignant de porter un jugement sur son efficacité à planifier son enseignement). – Identifier l'objet d'apprentissage à partir des besoins des apprenants : difficultés rencontrées, développement d'une plus grande autonomie, etc. – Analyser la complexité de l'objet d'apprentissage et les difficultés possibles des élèves. – Identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. – Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour l'appropriation du nouvel objet d'apprentissage.

Démarche d'apprentissage

Préparation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Motivation à l'apprentissage d'un RAS * ❻	– Susciter l'intérêt à l'apprentissage d'un RAS. – Expliquer l'utilité du RAS et établir des liens avec les buts poursuivis.	– S'approprier le projet d'apprentissage. – S'engager à accomplir la tâche.
Activation des connaissances antérieures ❷	– Présenter une activité qui permettra à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il sait déjà sur cet objet d'apprentissage.	– Définir l'objet d'apprentissage tel qu'il le perçoit à partir de l'activité qui lui est proposée. – Faire part aux autres de ses connaissances et les valider.
Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples d'application correcte de l'objet d'apprentissage et des exemples d'application fautive (contre-exemples). – Faire émerger les connaissances erronées ou les idées préconçues. – Aider l'apprenant à organiser ou à réorganiser dans sa mémoire les connaissances acquises et à se départir des connaissances erronées ou des idées préconçues.	– Explorer, organiser et structurer l'objet d'apprentissage. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage à partir des exemples et des contre-exemples.

* *Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

[1] Les enseignants reconnaîtront plusieurs éléments de la démarche pédagogique proposée dans le programme d'études de français – langue maternelle, secondaire premier cycle, publié en 1987. Les récentes recherches dans le domaine de l'éducation nous ont permis d'enrichir et d'affiner ce que nous faisions déjà.

Réalisation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Modelage *❶ ❸ ❹ ❺	– Verbaliser à haute voix les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Montrer aux apprenants à planifier, à contrôler et à corriger l'exécution de la tâche. – Montrer aux apprenants comment surmonter le stress et l'anxiété face à leurs difficultés.	– Valider les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise.
Pratique guidée ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples pour orienter et soutenir la démarche d'apprentissage. – Inviter l'apprenant à expliquer comment il fait pour réaliser la tâche, superviser le travail de cet élève. – Observer ce qui se passe dans la tête de l'apprenant lorsqu'il réalise la tâche. – Vérifier si l'apprenant utilise encore des connaissances erronées afin de l'aider à les rejeter. – Intervenir sur les aspects affectifs de l'apprentissage effectué.	– Verbaliser les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Valider, à partir de l'expérience d'un expert, les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique coopérative ❶ ❸ ❹ ❺	– Placer les apprenants en petits groupes de travail et expliquer le rôle de chacun. – Développer, avec eux, les critères qui serviront de référence à l'observation. – Présenter des exemples permettant d'éliminer les connaissances erronées qui pourraient être encore présentes dans l'organisation des connaissances. – Discuter avec les apprenants de la pertinence et de l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives utilisées.	– Respecter leur(s) partenaires(s) et faire preuve d'écoute active. – Se situer face à la tâche. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage avec l'appui d'un pair. – Observer l'application des caractéristiques de l'objet d'apprentissage faite par un pair à partir des critères de référence. – Discuter de leurs savoirs et de leur savoir-faire, les justifier, les comparer, les reformuler ou les percevoir sous un autre angle. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique autonome ❶ ❸ ❹ ❺	– Aider l'apprenant à comprendre le sens et l'utilité de l'évaluation formative interactive. – Présenter une tâche permettant aux apprenants d'appliquer ce qu'ils connaissent (agir en toute sécurité) et de voir la force des acquis (degré de difficulté surmontable en tenant compte des stratégies travaillées). – Être attentif aux attitudes négatives, aux découragements. – Amener l'apprenant à prendre conscience des résultats positifs de son effort et des retombées personnelles de son apprentissage.	– Se situer face à la tâche. – Verbaliser mentalement la tâche à exécuter. – Se fixer des critères de réussite. – Activer ses connaissances antérieures. – Prendre conscience de son confort et de son inconfort cognitif. – Appliquer la démarche pour réaliser la tâche. – Jeter un regard critique sur l'exécution de la tâche à partir de critères de réussite. – Proposer des pistes pour surmonter les difficultés rencontrées ou pour aller plus loin.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Intégration	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Transfert des connaissances * ❹	– Proposer une nouvelle situation complète et complexe au cours de laquelle les apprenants appliquent les nouvelles connaissances. – Faire réagir l'apprenant par rapport à l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives de lecture utilisées. – Amener l'apprenant à faire le bilan du cheminement parcouru et à construire ses croyances en ses capacités d'apprendre au moyen de stratégies efficaces.	– Établir des liens entre les différents contextes d'application de l'objet d'apprentissage. – Analyser l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives. – Prendre conscience de son cheminement et de sa capacité à apprendre au moyen de stratégies efficaces.

** Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Cette démarche pédagogique est également illustrée dans deux documents produits par la Direction de l'éducation française. Ces deux documents sont disponibles au LRDC sous les titres : *Une lecture, mille et une réflexions : Cahier de réflexion sur le processus de lecture* et *À l'écoute de son écoute : Cahier de réflexion sur le processus d'écoute.*

Il faut noter que l'efficacité d'une démarche pédagogique réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Par exemple, l'enseignement d'une stratégie en lecture ne se fait pas de la même façon si les élèves n'ont aucune connaissance/ou qu'une connaissance intuitive de l'existence de cette stratégie, que s'ils ont déjà une base sur laquelle appuyer les nouveaux apprentissages. De même, l'enseignement des mécanismes de la langue, tel l'accord du verbe, ne se fait pas dans un contexte aussi complexe que l'enseignement d'une stratégie à l'écoute.

L'enseignant planifie d'abord son enseignement à partir des caractéristiques de l'objet d'apprentissage (ex. : en tenant compte des préalables et de la complexité de l'objet d'apprentissage). Ensuite, il planifie la **démarche d'apprentissage** comme telle, c'est-à-dire les moyens qu'il utilisera pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. Cette **démarche d'apprentissage** se déroule en trois temps : préparation, réalisation et intégration (voir le *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage* présenté ci-dessus).

Selon la nature de l'objet d'apprentissage, les activités présentées lors de la réalisation et de l'intégration devront alors être insérées soit (1) dans un projet de communication à la fin de la démarche d'apprentissage ou (2) dans un projet de communication dès le tout début de la démarche d'apprentissage. Quant à lui, ce projet de communication se déroule en trois étapes semblables à ce que nous retrouvions dans le guide pédagogique du français – langue maternelle, secondaire premier cycle, publié en 1987 :

1. planification du projet : ce qui peut être associé à l'amorce,
2. réalisation du projet : ce qui peut être associé à la réalisation de la tâche, et
3. évaluation (bilan) du projet : ce qui équivaut à l'objectivation, c'est-à-dire le bilan des apprentissages, autant en ce qui a trait au produit qu'au processus.

Planification de l'enseignement :

- établir ses critères de réussite,
- identifier l'objet d'apprentissage,
- analyser la complexité de l'objet d'apprentissage,
- identifier les moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages.

Démarche d'apprentissage :

- **préparation :**
  - motivation à l'apprentissage
  - activation des connaissances antérieures
  - exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage
- **réalisation :**
  - modelage
  - pratique guidée
  - pratique coopérative
  - pratique autonome
- **intégration :**
  - transfert des connaissances

Projet de communication :

Planification de la tâche

- analyse de la tâche
- analyse de son habileté à réaliser la tâche
- élaboration d'un plan d'action
- activation des connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser la tâche

Réalisation (gestion) de la tâche

- gestion efficace des moyens dont il dispose pour accomplir la tâche

Évaluation du projet (bilan)

- analyse du produit
- analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche
- analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation)

Légende :

- ····· activité qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix de l'enseignant
- - - - - activité d'apprentissage qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix du RAS (ex. : stratégie de lecture)
- ——— activité obligatoirement intégrée dans un projet de communication

- **Caractéristiques des situations d'apprentissage**

C'est dans diverses situations d'apprentissage, réalisées dans l'ensemble des matières scolaires, que l'élève pourra acquérir les stratégies lui permettant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et qu'il élargira son champ de compétence. L'élève devrait également s'engager dans des projets qui lui permettront de construire son identité et de découvrir les réalités culturelles et sociales de son milieu.

Pour assurer la réussite, tout projet de communication devrait suivre un processus qui comprend trois étapes : la **planification**, la **réalisation** (gestion de la tâche) et l'**évaluation** du projet :

1. La **planification** consiste en :
   - l'analyse de la tâche (intention de communication et produit final) et des stratégies nécessaires pour accomplir cette tâche,
   - l'analyse de son habileté à réaliser la tâche dans les conditions de réalisation,
   - l'élaboration d'un plan d'action, et
   - l'activation de ses connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser efficacement la tâche.

2. La **réalisation** (gestion de la tâche) consiste en :
   - la gestion efficace des moyens (stratégies et connaissances) pour accomplir la tâche (comprend les ajustements à faire en cours de route – métacognition).

3. L'**évaluation** (bilan des apprentissages) consiste en :
   - l'analyse du produit en tenant compte de l'intention de communication et de ses attentes,
   - l'analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche de façon efficace, et
   - l'analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation).

- **Caractéristiques des situations d'évaluation des apprentissages**

Les activités d'évaluation font normalement suite à une séquence d'apprentissage. Elles ont pour but de recueillir l'information nécessaire sur le cheminement de l'élève en ce qui concerne ses apprentissages (produit et processus). Ces informations sont ensuite transmises à l'élève et aux personnes responsables de son éducation (parents/tuteurs, direction de l'école).

Les activités d'évaluation se déroulent dans un contexte semblable à celui de l'apprentissage. La phase de planification se fait avec l'appui de l'enseignant. L'enseignant communique également aux élèves les critères de notation. Avant la réalisation de la tâche comme telle, il précise les points sur lesquels les élèves seront évalués.

À la suite de l'évaluation, l'enseignant communique aux élèves les résultats de cette évaluation. Il analyse avec eux les points forts et les points auxquels ils devront prêter une attention particulière.

Remarque : L'enseignant trouvera, dans les documents *Modèles de rendement langagier : français langue première – 9e année*, l'exemple d'une démarche évaluative découlant de la vision de l'apprentissage et de l'enseignement découlant du programme d'études de français langue première 1998.

- **Un éclairage nouveau**

Notre société est sans cesse en évolution. Elle exige de ses membres qu'ils se situent constamment face au changement et qu'ils réévaluent leurs compétences. En conséquence, l'enseignant d'aujourd'hui se tourne de plus en plus vers la recherche en psychologie cognitive pour l'orienter dans ses décisions et dans ses pratiques pédagogiques.

La venue du programme de français de 1998 offre aux enseignants une occasion privilégiée de faire le point sur leurs pratiques pédagogiques. En plus de présenter le comportement langagier qu'un élève doit acquérir au terme d'une séquence d'apprentissage, le programme de français se veut un outil de réflexion sur l'enseignement de la langue, car il est davantage axé sur l'apprenant que sur l'enseignant. Ce changement d'orientation du programme amènera sans doute l'enseignant à aller au-delà de la transmission des connaissances. En voulant accompagner l'élève dans la construction de son savoir, il se préoccupera des facteurs autant didactiques que pédagogiques. Ses actions se situeront dans un cadre qui débordera la matière à l'étude. Par exemple, tous les résultats d'apprentissage portant sur la planification et la gestion d'un projet de communication sont des stratégies cognitives et métacognitives qui viendront appuyer l'apprentissage dans les autres matières. Même si ce sera encore à l'enseignant de français que reviendra la responsabilité première d'enseigner ces stratégies aux élèves, ce sera à tous les enseignants, peu importe la matière enseignée, de renforcer et de valoriser l'utilisation des stratégies. Ce genre de concertation des enseignants amènera l'élève à reconnaître la valeur de ses apprentissages et à en faire le transfert dans des situations qui lui permettront d'agir efficacement.

Le sens des symboles utilisés pour décrire la progression de l'élève vers l'autonomie apporte un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignant. Dans une salle de classe, l'expert, c'est l'enseignant. Ce titre d'expert lui confère des rôles particuliers : penseur, preneur de décisions, motivateur, modèle, médiateur et entraîneur.

Penseur – L'enseignant est celui qui connaît le mieux la matière à enseigner. Dans la planification de son enseignement, il considère à la fois le contenu, les exigences de l'objet d'apprentissage aux niveaux cognitif et métacognitif, les séquences d'apprentissage et la difficulté des tâches de manière à présenter un défi à la mesure de l'apprenant.

Preneur de décisions – Parce qu'il connaît les caractéristiques de l'apprenant et de l'objet d'apprentissage, l'enseignant est en mesure d'anticiper les difficultés et les erreurs susceptibles de se produire. Il prévoit des exemples et des contre-exemples afin d'éviter la construction de connaissances erronées. Il prend donc des décisions en ce qui a trait à la séquence d'activités et au type d'encadrement à offrir à l'apprenant.

Motivateur – L'enseignant est conscient que les élèves arrivent à l'école avec tout un bagage d'expériences qui ont façonné leur perception de l'école. Il reconnaît qu'il peut influencer l'engagement, la participation et la persévérance des élèves à la tâche. Ses actions et ses interventions visent à démontrer aux élèves qu'il poursuit avec eux des buts d'apprentissage, et que l'erreur, si elle se produit, est source d'information. Elle lui permet d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives sur lesquelles il doit intervenir.

Modèle – L'enseignant inclut dans la séquence d'apprentissage une activité au cours de laquelle il démontre, de façon explicite, la démarche complète de la réalisation de la tâche demandée. Au cours du modelage, il verbalise ses réflexions, ses difficultés et ses prises de décisions. Il explique la démarche et les stratégies cognitives et métacognitives qu'il met en œuvre pour réaliser le plus

efficacement possible l'activité demandée. L'enseignant est également un modèle du comportement désiré dans ses interventions quotidiennes avec les élèves.

Médiateur – Pour favoriser la construction du savoir par l'élève, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre l'objet d'apprentissage et l'élève. Comme médiateur, il aide l'élève à prendre conscience des exigences et de la valeur de la tâche. Il amène l'élève à voir le bagage de connaissances qu'il apporte avec lui, pour faire face aux difficultés susceptibles de survenir et pour apporter des solutions efficaces. C'est en planifiant une séquence d'apprentissage visant à accroître progressivement le degré d'autonomie de l'élève que l'enseignant lui permettra de développer de nouvelles connaissances. (Pour plus d'informations sur la séquence d'apprentissage, consultez la section présentée ci-dessus.)

Entraîneur – Dans son rôle d'entraîneur, l'enseignant agit directement sur la motivation de l'élève en présentant des tâches complètes, complexes et susceptibles d'être réutilisées dans d'autres contextes scolaires et sociaux. Il place l'élève dans des situations de résolution de problèmes et l'assiste dans le développement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les contenus sont intégrés dans des ensembles signifiants afin de favoriser le transfert des connaissances. (Pour plus d'informations sur l'intégration des matières, consultez l'annexe 3.)

Ce rôle d'expert confère donc à l'enseignant, non pas le titre de transmetteur de connaissances, mais bien ceux d'organisateur et de leader dans la salle de classe.

- **Le soutien à apporter aux élèves**

Pour assurer un climat propice à l'apprentissage, l'élève a besoin d'un encadrement qui lui assure une certaine sécurité. Il est donc important que l'enseignant développe un certain rituel dans la présentation et le déroulement des activités. Pour toutes les activités, qu'elles se déroulent en phase d'apprentissage ou en phase d'évaluation, l'enseignant doit fournir un minimum de soutien à l'élève. La forme de soutien à apporter varie selon le niveau scolaire, selon la complexité de l'objet d'apprentissage et selon les besoins des élèves.

Les tableaux ci-dessous fournissent des exemples de soutien à apporter aux élèves. Il est entendu que ces tableaux représentent des pistes pour l'encadrement des activités et qu'ils ne sont pas exhaustifs.

	Écoute	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des étapes du processus à l'écoute (planification, gestion et autoévaluation)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Interaction	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des étapes du processus à l'écoute (planification, gestion et autoévaluation)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Exposé	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Lecture	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des étapes du processus à l'écoute (planification, gestion et autoévaluation)	✓	✓	✓	✓	✓		
	Rappel des ressources disponibles	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Études de quelques éléments linguistiques présents dans le texte et pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Écriture	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d'organisation d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Guide de rédaction	✓	✓	✓	✓			
	Liste orthographique	✓	✓	✓				
	Aide-mémoire grammatical	✓	✓	✓	✓			
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Plan de révision	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Un aperçu du contexte d'enseignement en milieu francophone en Alberta

- **Intégration des savoirs et de la culture**

> *Là où elle jouit d'un statut officiel, la langue dite maternelle [ou première] occupe une grande place à l'école, parce qu'elle constitue le principal moyen d'expression et de communication des personnes et que sa maîtrise est essentielle à leur intégration socioculturelle.*
>
> Claude Simard

La langue est plus qu'un outil de communication. C'est la voie privilégiée de l'expression des idées, des valeurs, des aspirations, des coutumes et de l'imaginaire d'un peuple. Il est donc important de développer chez l'élève les habiletés langagières qui lui permettront de construire son identité, d'agir dans et sur son milieu et de partager sa vision particulière du monde.

Il va sans dire que la culture ne s'enseigne pas au même titre que les mécanismes de la langue. Dans le contexte qui nous préoccupe, la culture fait partie du quotidien; elle prend vie au rythme des activités qui se déroulent en salle de classe. L'élève développera les habiletés langagières par l'entremise d'activités d'apprentissage lui permettant de se découvrir, ainsi que de découvrir les diverses facettes de son milieu et du monde qui l'entoure. Dans le contexte scolaire, les savoirs culturels et langagiers doivent se construire de façon simultanée. Dans la planification des apprentissages, l'enseignant se préoccupera à la fois des dimensions culture et identité et des domaines langagiers. Comme indiqué dans la description des résultats d'apprentissage spécifiques de ce domaine, plusieurs activités proposées peuvent être intégrées aux autres apprentissages. Dans cette optique, le matériel scolaire pourra servir, par exemple :

- de porte d'entrée à une discussion ou à une comparaison entre la réalité présentée dans le matériel et celle du milieu de l'élève, ou encore
- de modèle pour traiter de cette réalité, mais sous un angle différent.

Les résultats d'apprentissage présentés dans le programme visent dans un premier temps à permettre à l'enfant de se découvrir à travers ses expériences quotidiennes, puis d'interagir graduellement avec ses pairs et les membres de la communauté. Comme la culture et l'identité ne se développent pas en vase clos, l'école et l'enseignant doivent jouer le rôle d'agent de liaison entre la famille, la communauté et le milieu scolaire.

- **Besoins particuliers des jeunes élèves fréquentant les écoles francophones**

Dans le contexte albertain, les jeunes élèves fréquentant les écoles francophones sont soumis à de multiples influences provenant du milieu dans lequel ils évoluent. Pour certains élèves, le français est la langue maternelle apprise et parlée au foyer. Pour d'autres, le français a été appris en même temps que l'anglais, langue majoritaire du milieu. Pour d'autres enfin, la langue parlée et enseignée à l'école n'est pas celle qui est privilégiée à la maison. La diversité de la clientèle scolaire confère donc à la classe un caractère particulier.

Comme le programme de français vise à placer les élèves dans des situations d'apprentissage leur permettant, entre autres, l'appropriation de la langue française comme outil de communication, l'enseignant doit :

- reconnaître que sa mission première est de développer chez l'élève une base solide en français, base sur laquelle il pourra construire tant son savoir que son identité socioculturelle et développer son appartenance à la communauté francophone;
- reconnaître, dans les faits, que les élèves arrivent à l'école avec des bagages langagiers et culturels différents;
- reconnaître, dans les faits, que les élèves apprennent à des rythmes différents; et également
- reconnaître qu'il devra diversifier ses interventions pour répondre le mieux possible aux besoins des élèves.

Une fois cette prise de conscience faite, l'enseignant doit :

Dans un premier temps,
- prendre connaissance des programmes d'études;
- évaluer les besoins de ses élèves;
- planifier son enseignement à partir des besoins des élèves, tout en gardant en tête les connaissances, les habiletés et les attitudes que les élèves doivent développer à un niveau scolaire donné;
- planifier des activités qui permettent aux élèves de jouer un rôle actif dans leur apprentissage;

Dans un deuxième temps,
- faire part à la direction de l'école des besoins particuliers des élèves auxquels il ne peut répondre sans son appui;
- faire part aux parents des besoins particuliers de leur enfant et établir avec eux un plan d'action.

Ce caractère particulier de la clientèle scolaire amène donc l'école et la communauté à jouer un rôle tout aussi particulier dans le développement langagier des enfants.

L'intégration des matières

- **Particularités de chacune des matières**

Au fil des ans, la tâche de l'enseignant s'est transformée au rythme des changements de la société et de l'évolution des connaissances. Chaque année, il voit s'accroître sa charge de travail et le contenu des curriculum. Il lui faut donc réorganiser son enseignement s'il veut permettre aux élèves de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour faire face au monde de demain.

Pour amorcer ce changement, l'enseignant sait, d'une part, que chaque matière scolaire se caractérise par un cadre de référence qui oriente le contenu (connaissances déclaratives) et la façon de faire (connaissances procédurales). Par exemple, en mathématiques, les connaissances déclaratives telles les opérations ne sont utiles que dans une démarche de résolution de problèmes. Cette démarche requiert des façons de faire particulières aux mathématiques : prendre connaissance des données du problème, analyser les données afin de décider quelle opération il faut effectuer (connaissances conditionnelles) et finalement effectuer l'opération en tenant compte de son algorithme (connaissances procédurales).

D'autre part, l'enseignant sait que le français joue un rôle particulier dans chacune des matières à l'étude : toutes les matières ont, comme outil de communication commun, la langue. Par exemple, en mathématiques, nous faisons appel à nos habiletés en lecture pour prendre connaissance des données d'un problème. En études sociales, nous faisons appel à nos habiletés en écriture pour communiquer les résultats d'une enquête.

L'enseignant voit donc que l'intégration du français aux autres matières peut être un élément de solution à son problème. Toutefois, pour que cette intégration soit bénéfique pour l'apprenant, il faut conserver la spécificité de chaque matière, tant sur le plan du contenu (connaissances déclaratives) que sur le plan des façons de faire (connaissances procédurales).

- **Vers une intégration efficace des matières**

Dans la planification de son enseignement, l'enseignant doit :

Dans un premier temps,
- connaître le contenu et les façons de faire inhérents à chaque matière dont il est responsible;
- reconnaître la spécificité de chacune d'elles.

Dans un deuxième temps,
- analyser la possibilité d'intégrer le français aux autres matières. Pour ce faire, il :
  - analyse les besoins des élèves en ce qui concerne l'apprentissage du français,
  - sélectionne un objet d'apprentissage à partir de son analyse des besoins des élèves,
  - analyse la complexité de l'objet d'apprentissage.

Dans un troisième temps,
- identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les élèves dans leur apprentissage. C'est à partir de ses connaissances du contenu et des façons de faire des autres matières qu'il identifie les activités qui lui permettront d'intégrer le nouvel objet d'apprentissage en français à ceux de la matière choisie.

- **Concertation**

Dans le *Programme d'études de français langue première (M-12)*, page F-12, et dans cette version par année scolaire (Annexe 1, page 66), les concepteurs reconnaissent que c'est à l'enseignant de français que revient la responsabilité d'enseigner les connaissances et les stratégies de planification et de gestion aux élèves. Cependant, c'est à tous les enseignants, peu importe la matière enseignée, de renforcer et de valoriser l'utilisation de ces connaissances et de ces stratégies. Ce genre de concertation amènera sans doute les élèves à reconnaître la valeur de leurs apprentissages et à en faire le transfert dans des situations qui leur permettront d'agir efficacement.

Dans le but de favoriser l'intégration du français aux autres matières, l'une des premières démarches à entreprendre serait que les enseignants de français se concertent afin de déterminer ensemble les connaissances et les stratégies qui peuvent faire l'objet d'une intégration. Par exemple, les enseignants de français pourraient inviter leurs collègues d'autres matières à leur présenter les grandes lignes de leurs programmes. À leur tour, ils pourraient leur faire connaître les grandes lignes du programme de français. Ils pourraient leur expliquer le processus de réalisation des tâches (planification, réalisation et évaluation : pour plus de renseignements à ce sujet, consulter la section *Caractéristiques des situations d'apprentissage*, Annexe 1, page 65). Ensemble, tous les enseignants à un niveau scolaire précis pourraient déterminer la longueur maximale des travaux écrits afin que le défi soit à la mesure de l'élève. Ils pourraient décider que les travaux de grande envergure seraient faits, soit en équipe de travail ou par section afin que les élèves puissent gérer efficacement toutes les connaissances et les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour réussir.

À partir de ces informations, les enseignants de français pourraient décider quelles connaissances et quelles stratégies pourraient faire l'objet d'une consolidation dans chacune des matières.

Pour appuyer leurs collègues d'autres matières dans ce partage de responsabilités, les enseignants de français pourraient leur offrir des pistes possibles à suivre. Celles-ci pourraient prendre la forme d'une grille de réflexion sur le travail de groupe, de révision pour les travaux écrits ou pour le travail en équipe, d'un schéma de base pour reconstruire le sens d'un texte à l'oral ou à l'écrit, d'une liste de quelques notions grammaticales à consolider, d'un code commun pour la correction des travaux écrits, etc.

- **Partenariat**

En échange de cet appui, les enseignants de français pourraient travailler un thème (une unité) conjointement avec les enseignants d'une autre matière. Par exemple, les enseignants de français pourraient utiliser des textes proposés par l'enseignant en études sociales pour développer certaines stratégies de lecture. Ils pourraient intégrer les apprentissages reliés à la rédaction d'un texte selon un plan : introduction, développement et conclusion dans le cadre d'une recherche en études sociales ou d'un projet de sciences.

C'est vrai qu'un tel effort de concertation exige, de la part des enseignants, un certain investissement en terme de temps pour la planification et la gestion de ces projets d'intégration. Toutefois, en considérant les retombées, autant pour les enseignants que pour les élèves, on ne peut que souhaiter la création d'une telle collégialité.

Exemples de matériel d'appui aux enseignants des matières autres que le français

- **Modèles de grilles de réflexion sur le travail de groupe**

Réalisation d'un projet collectif

1. Décris :
   - la tâche :
   - le but de la tâche :
   - les moyens que vous avez pris pour :
     - planifier la tâche :
     - la réaliser :
     - l'évaluer :
     - vous assurer que tous les membres de l'équipe pouvaient accomplir toutes les étapes de la tâche.
2. Est-ce que l'équipe a atteint l'objectif que vous vous étiez fixé? Explique.
3. Crois-tu que tu connais suffisamment toutes les étapes pour réaliser seul une tâche semblable? Explique.

Retour sur le fonctionnement du groupe

1. Décris :
   - tes responsabilités dans ton équipe.
   - comment tu as contribué au bon fonctionnement de ton équipe (attribution des rôles, partage des tâches, résolution des conflits, encouragement, etc.).
   - la participation des membres de ton équipe à la réalisation de la tâche (en mettant l'accent sur le comportement, les actions et non sur la personne).
2. Suggère des moyens pour améliorer le travail ou le fonctionnement de ton équipe.

- **Modèles de schémas de base pour reconstruire le sens d'un texte à l'oral ou à l'écrit**

Après un survol du texte, les élèves peuvent utiliser divers indices pour identifier la structure du texte. Cette structure varie selon l'intention de l'auteur : raconter, décrire, comparer, inciter à l'action, analyser les causes et les effets, les problèmes et les solutions ou encore exprimer une opinion. Voici quelques exemples de schémas qui pourraient leur être utiles.

Texte descriptif

Sujet :

Catégories			
Description de chaque catégorie			

Texte séquentiel

Sujet :

Séquence des événements			
Date			
Description des événements			

Texte comparatif

Sujet 1 :		Sujet 2 :		
	ressemble à		parce que	
	est différent de		parce que	

Texte cause – effet (conséquence)

Sujet :

Causes	Effets (conséquences)

Texte problème – solution

Sujet :

Problème	Solution
	Action
	Résultat

Pour plus d'information sur les structures de textes, consulter *Ly et Lison – L'exploration des stratégies de lecture*, de Francine Brière Côté et al., Éditions du Phare.

- **Modèle de plan pour organiser ses idées pour un projet à l'écrit ou pour un exposé**

L'enseignant peut proposer aux élèves un plan de base qui pourrait servir à la planification de textes présentant diverses structures. La structure choisie sera reflétée par l'organisation des idées à l'intérieur de chaque paragraphe.

Sujet traité

Aspects traités (sous forme de mots clés)	**Idées secondaires pour développer chaque aspect traité**
1.	a) b) c)
2.	a) b) c)
3.	a) b) c)

Conclusion :

Exemple d'un plan :

Sujet traité : *La pollution*

Aspects traités (sous forme de mots clés)	**Idées secondaires pour développer chaque aspect traité**
1. problèmes	a) *détérioration de la qualité de l'air* b) *détérioration de la qualité de l'eau* c) *détérioration de la qualité des sols*
2. causes	a) *industries polluantes* b) *sources d'énergie polluantes* c) *produits chimiques en agriculture*
3. solutions	a) *système antipolluant pour les usines, diminution de la consommation,* b) *utilisation d'énergie renouvelable, transport en commun, covoiturage* c) *agriculture biologique*

Conclusion : *Responsabilité de tous*

- **Modèle de grille pour la révision de textes courants à l'écrit**

Les enseignants peuvent choisir les éléments de la grille qu'ils veulent évaluer dans le produit des élèves (ceux avec lesquels ils se sentent le plus à l'aise).

Traitement du sujet		**Processus de vérification**	
Dans l'**introduction** :		J'ai laissé des traces de ma vérification	
• j'ai présenté mon sujet en un paragraphe		• j'ai mis « **S** » dans la marge où se trouve la phrase indiquant le **sujet**	
• j'ai présenté les aspects traités			
Dans le **développement** (organisation en paragraphe) :			
• j'ai présenté chaque aspect au début du paragraphe		• j'ai inscrit le nom de chaque aspect traité dans la marge	
• j'ai écrit au moins _____ idées secondaires pour développer chaque aspect		• j'ai numéroté chaque idée secondaire et j'ai vérifié si chaque idée secondaire se rapportait à l'aspect traité (ex. : 1, 2, 3)	
• j'ai ajouté quelques détails pertinents pour appuyer les idées secondaires (exemples, explications)		• j'ai identifié le ou les détails en rattachant une lettre au numéro déjà indiqué (ex. : 1a, 1b, 1c)	
Dans la **conclusion** :			
• j'ai résumé le sujet traité en un paragraphe et/ou j'ai donné mon impression générale sur le sujet en un paragraphe		• j'ai inscrit le mot « conclusion » dans la marge à côté du paragraphe de conclusion	

Fonctionnement de la langue		**Processus de vérification**	
• j'ai choisi des mots précis pour traiter le sujet à l'étude			
• j'ai vérifié l'orthographe des mots		• j'ai relu attentivement tous les mots en prêtant attention à chaque syllabe	
• j'ai utilisé des phrases bien construites • j'ai utilisé correctement la majuscule et les signes de ponctuation (**. ? !** ,)		• si une phrase était longue, je l'ai analysée; j'ai repéré le GS, GV et le(s) GC; j'ai vérifié s'ils étaient dans un ordre correct; j'ai vérifié si je pouvais la couper tout en gardant le sens • j'ai vérifié s'il ne manquait pas de mots	
• j'ai fait l'accord des verbes avec le sujet		• j'ai fait une flèche entre le sujet et le verbe et j'ai vérifié l'accord	
• j'ai vérifié la marque du pluriel des noms lorsque je voulais dire qu'il y en avait beaucoup		• j'ai utilisé la bonne marque du pluriel	
• j'ai fait l'accord des adjectifs au féminin et au pluriel		• j'ai fait une flèche entre le nom, l'adjectif et le déterminant; j'ai vérifié l'accord de chaque mot	
• je me suis assuré que ma copie finale était lisible. J'ai utilisé l'ordinateur lorsque c'était possible			

• j'ai identifié toutes les sources utilisées dans mon travail (ex. : nom de l'auteur, titre du livre, pages consultées, nom du site Web, etc.)	

- **Code commun pour la correction des travaux écrits**

Il est important d'assurer une certaine continuité dans la manière de corriger les travaux écrits des élèves d'une année à l'autre et d'une matière à l'autre. Pour ce faire, il serait souhaitable que les enseignants développent un code commun de correction. Ce code peut être également utilisé par les pairs lorsqu'ils vérifient le travail d'un camarade de classe.

Traitement du sujet	Code
Clarté des idées	**?**
Organisation des idées	**OI**
Redondance	**X2**

Fonctionnement de la langue	
Ponctuation	**P**
Orthographe	**O**
Structures de phrases (syntaxe)	**S**
Accords	**A**

- **Notions grammaticales à consolider**

La liste des notions d'orthographe à renforcer est basée sur ce que les élèves devaient maîtriser au niveau scolaire précédent. Ainsi, en 9e année, on devrait retrouver les mécanismes de la langue travaillés de façon systématique aux niveaux précédents.

Orthographe d'usage	mots du thème (du sujet à l'étude)
	mots usuels
	marqueurs de relation
	homophones les plus courants (et/est; on/ont; son/sont; à/a; mes/mais; peu/peux/peut; ou/où)

Orthographe grammaticale	marque du pluriel pour les noms (s, x)
	accords en genre et en nombre des adjectifs avec le nom auxquels ils se rapportent
	accords des verbes quand leur sujet les précède immédiatement (présent, imparfait, futur proche, futur simple)

Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead, Alberta
Canada, T7N 1P4
LRDC
"Reaching Students Is What We're About"
0003